

UdeA Diversa

#PermanenciaUdeA



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 Docencia

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 Docencia



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Vicerrectoría de Docencia

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.

Resultado de la convocatoria de iniciativas de transformación curricular con miras a la permanencia estudiantil

Vicerrectoría de Docencia

Unidad de Asuntos Curriculares

Plan de Fomento a la Calidad de Permanencia Estudiantil

Facultad de Educación

2019

Cocreadores

Elizabeth Ortega Roldán
Steve Nigel Steele Castillo
Edith Yamile González Patiño
Victor Hugo Mosquera Sánchez
Ángela Emilia Mena Lozano
María Eugenia Morales Mosquera
Sergio Ernesto Casas Velandia
Alexandra Monsalve Villa
Julián Andrés Velásquez Ramírez
Solánlle Cuchillo Jacanamijoy
Rafael Pastrana Ballesteros
Juan Andrés Osorio
Juan Camilo Bustamante Cardona
Sergio Martínez Pérez
Colectivo Ampliado de Estudios
Afrodiaspóricos - CADEAFRO
Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior
Iniciativa Soy Capaz
Cátedras UdeA Diversa

Asesores académicos

Alexander Yarza de los Ríos
Maribel Berrío Moncada
Selnich Vivas Hurtado



Fotografías

Esteban Lopera Casas
María Eugenia Morales Mosquera
Sr. Metzger
Gazy Pabón
Daniel Parra

Diseño y diagramación

Diana Carolina Urrego Betancur
Centro de Investigaciones y
Extensión de Comunicaciones - CIEC

Introducción.....	7
--------------------------	----------

El caminar de la afrodescendencia en clave de Ujamaa para Vivir Sabroso.....	13
---	-----------

Lineamientos y contextualización.....	23
---------------------------------------	----

Sistematización y aprendizajes de la experiencia afro en Cátedras UdeA Diversa.....	40
---	----

Propuesta con derrotero temático y de estrategias para caminar la afrodescendencia en la Universidad.....	48
---	----

La (im)pertinencia de los discursos de la discapacidad en los currículos: de las exclusiones al reconocimiento.....	61
--	-----------

Las historias que anteceden el viaje propio.....	66
--	----

La parada actual.....	73
-----------------------	----

Los mapas futuros, los espacios soñados.....	77
--	----

Hacia un currículo con equidad de género: avances, alertas, oportunidades y caminos posibles.....	87
--	-----------

Herramientas políticas para la acción.....	92
--	----

Construir sobre lo construido.....	97
------------------------------------	----

Hacia un currículo con equidad de género.....	100
---	-----

Tejiendo en espiral los saberes indígenas hacia la transformación curricular.....	103
Sūmaiwajana antüşhiiyünaya (antiguos recién llegados).....	112
Rua: Nino kai jointi jointi, beno kai jointi jointi (Canto minika: Dónde estamos, aquí estamos).....	118
Shecuatsëng Betsasoc (caminar con los pies en la cabeza).....	129
Lenguas y Culturas Ancestrales, chôrâra kûrisîa kâkawâdaîbaita (volver al pensamiento de los mayores).....	135
Kâdaitâ nâberarâ kûrisîa (tejer el pensamiento de los ancestros).....	139
Êwâriyu chi bêdearâ nâberarâdenâu Universidad de Antioquia (el amanecer de las lenguas ancestrales en la Universidad).....	145
Ê kurisîarâ nibaitâ (un canasto de saberes para la vida).....	148
La Universidad como espacio intercultural para la reconciliación entre el sujeto Raizal y su cultura.....	153
Las violencias de la representación: la nación, la escuela y la universidad en las Islas como narrativas de la modernidad.....	162
La Universidad de Antioquia como incubadora de la autoconciencia Raizal.....	175
Una reinvencción del pasado de cara al futuro: la vida universitaria como una visita a la casa de los abuelos una tarde de domingo.....	177
Sentipensar para cerrar abriendo.....	181
Referencias.....	187

Ubuntu:

respuesta profunda a la pregunta por el lugar de la diversidad en la Universidad de Antioquia

La calidad en la Educación Superior es la expresión de la identidad de sus instituciones, encarnada en las condiciones que propician el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes y contribuyen con el desarrollo de los territorios (CESU, 2018). Es por esto, que los procesos de mejoramiento de la calidad en las universidades, en lo que respecta a sus proyectos institucionales y sus planes estratégicos, toman como punto de partida escenarios participativos, colegiados y de comunicación bidireccional entre sus instancias universitarias de decisión y los grupos de interés de sus comunidades.

La permanencia universitaria y la gestión curricular son rasgos constitutivos de la calidad: la primera contextualiza la aplicación de políticas de equidad e inclusión en las universidades, ofreciendo, incluso, un marco amplio de posibilidades para la búsqueda de alternativas ciertas al *abandono epistémico*¹; y la segunda valora las visiones de sujeto, los enfoques, las prácticas, las metodologías de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a la formación integral de sus estudiantes, entre ellas, la interculturalidad (CESU, 2018).

Ubuntu nos advierte sobre posibilidades de mejora de la calidad en la Universidad de Antioquia, a partir de la caracterización de rutas de formación

-
1. “Se produce cuando el estudiante indígena, afrodescendiente, raizal, campesino, rrom, etc., accede a la universidad convencional, y advierte que la integración y la adaptación a la vida universitaria está mediada por el desprecio, la desapropiación y la desaparición de los entramados cognitivos, afectivos, simbólicos y materiales que le han sido transmitidos de generación en generación por sus abuelos y sus abuelas, que han resultado eficaces para la supervivencia de sus comunidades y que proveen de sentido su vida (Aguiló, 2009). Sucede, de igual modo, desde la perspectiva de género, en academias tradicionalmente sustentadas en referentes andro-falo-europeos, que invisibilizan los aportes científicos, artísticos, académicos, humanísticos de las mujeres y de las epistemes feministas. Asimismo, con las comunidades con discapacidad, que enfrentan barreras sociales, tecnológicas y actitudinales, discursos y narrativas, que subalternizan su participación y su aporte al entramado académico”. (Yarza, Vivas, Steele, Cuchillo, Pastrana, Morales, Martínez & Bustamante, 2018, p. 6)

basadas en la diversidad cultural, epistémica y las trayectorias de las comunidades ancestrales y diversas por sus aulas, palenques, chagras y mares de saber; y aproxima a nuestra comunidad universitaria a la concepción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) mucho más comprehensivo, diverso, plural, intercultural y crítico, para el logro estratégico del Buen Vivir y/o Vivir Sabroso en los próximos años.

La Universidad de Antioquia en su Plan de Desarrollo Institucional *“Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios”* para el decenio 2017-2027 se plantea la cualificación del *“quehacer universitario con la apertura del aprendizaje, la enseñanza, el currículo y la construcción del conocimiento a epistemologías y saberes propios de la diversidad de la comunidad universitaria”* en el objetivo estratégico 3 del tema estratégico 5 (pp 68-69). Este es un llamado a *“¡Que no quede conocimiento, sin reconocimiento!”*², puesto que las experiencias interculturales de reconocimiento mutuo basadas en la diversidad epistémica, la justicia cognitiva y el diálogo de saberes, para un mundo epistemológicamente más justo y solidario, son las claves para la construcción de la universidad contemporánea (Aguiló, 2009) y con ello afrontar el reto social que se planteó desde la Constitución Política de 1991, el de cambiar la concepción de una sociedad homogénea por una sociedad heterogénea, diversa, participativa, pluriétnica y multicultural³.

Ubuntu busca contribuir al nacimiento de marcos epistemológicos por fuera del canon moderno en la Educación Superior, 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, citado en Aguiló, 2009).

Las concepciones utilitarias dominantes de la educación deberían aceptar la expresión de otras epistemologías y otros modos de entender el bienestar humano, para centrarse así en la importancia de la educación como bien común. Esto presupone oír las voces silenciosas de cuantos no han sido aún escuchados. La inmensa riqueza que representa esa diversidad puede iluminarnos

2. Expresión extraída del manifiesto de la Universidad de Costa Rica en defensa de la universidad pública y de la acción social transformadora en el contexto de conmemoración de los 100 años de la Reforma de Córdoba.

3. Si bien el avance de la Constitución declaró como principio constitucional la multiculturalidad, Ubuntu, tiene como paradigma la interculturalidad crítica.

a todos en nuestra búsqueda colectiva del bienestar. Un punto de vista humanista es la base necesaria de los enfoques alternativos de la educación y el bienestar humano” (UNESCO, 2015, p. 33.)

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).

Nuestros encuentros interepistémicos, consistentes en diálogos rigurosos, felices y participativos, visionaron esta ruta como un camino de fundamentaciones, posibilidades, referentes, metodologías propiciatorias de una comprensión amplia, interseccional e integral de la diversidad, ante la imposibilidad de ofrecer fórmulas exactas y métodos únicos. Entendimos el carácter liminal del abordaje interepistémico de las diversidades en la Universidad, y que existen, por otra parte, caminos y tiempos diferenciados entre los colectivos y grupos que impulsan a la Universidad a ampliar sus horizontes de saber-hacer. En consecuencia, advertimos que este trabajo tiene un carácter inicial, exploratorio y se constituye en una ofrenda o primer paso para la cocreación, mucho más amplia, que nos corresponde como Universidad de Antioquia.

Este trabajo se compone de seis apartes cocreados por diversas voces, redes y colectivos:

El Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos (CADEAFRO) con *“El caminar de la afrodescendencia en clave de Ujamaa para Vivir Sabroso”* señala el camino para que las unidades académicas de la Universidad de Antioquia echen a andar el *Pensamiento Afrodiaspórico en sus programas académicos de formación tanto en pregrado como en posgrado, con el fin de ampliar el campo de conocimientos y las posibilidades de acompañar sus trabajos de grado en esta línea.*

Asimismo, la iniciativa Soy Capaz en *“La (im)pertinencia de los discursos de la discapacidad en los currículos: de las exclusiones al reconocimiento”* parte de las deudas de reconocimiento en la educación con las particularidades que constituyen las identidades de ciertos grupos poblacionales, históricamente excluidos, centrándose en plantear *el devenir de la discapacidad como una de las categorías de análisis de la forma singular, pero también colectiva de coexistir en la Universidad y en la sociedad.*

Entretanto, la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior en *"Hacia un currículo con equidad de género: avances, alertas, oportunidades y caminos posibles"* plantea una provocación para transitar *hacia un currículo con equidad de género, reconociendo los avances teóricos y de políticas en esta vía, además de la urgencia que, en el contexto actual de la Universidad de Antioquia, representa trabajar e investigar el tema.*

Igualmente, *"Tejiendo en espiral los saberes indígenas hacia la transformación curricular"* presenta alternativas curriculares que responden a los anhelos de nuestros pueblos originarios de tener una educación que piense y responda a las necesidades de sus territorios, una donde sus saberes sean estudiados a la par de los conocimientos occidentales.

Por su parte, Lenguas y Culturas Ancestrales, *"Chôrâra kûrisîa kâkawâdaîbaita (Volver al pensamiento de los mayores)"*, propone un oído y corazón atentos a escuchar y entender estas voces originarias como un camino al saber milenario de los pueblos, un saber para el Sumak Kawsay (vida en plenitud o buen vivir en lengua Runa Shimi), Wët wët Fxi`zenxi (Buenos Vivires en lengua Nasa Yuwe), Anaka Akuiapa (armonía, equilibrio con el territorio en lengua Wayuunai-ki), para el Vivir Sabroso, para la abundancia, para el compartir, la armonía y el interactuar respetuoso y amoroso con nuestra Madre Tierra.

Finalmente, la *"Universidad como espacio intercultural de reconciliación entre el sujeto Raizal y su cultura"* señala la urgencia de hacer del espacio universitario un escenario para la revitalización de la cultura Raizal, capaz de aprehender y aprender de sus mares de saber.

No obstante, ante la 'perplejidad de los espíritus' de nuestra época, seguiremos volviendo a estas preguntas elementales, pero urgidas de respuestas profundas (Sousa Santos, 2009, p. 20): ¿Cómo se puede armonizar una multiplicidad de cosmovisiones por medio de una visión humanista de la educación? ¿Cómo puede responder la educación a los desafíos que representa lograr la sostenibilidad económica, social y ambiental? ¿Cómo puede llevarse a la práctica esa visión humanista mediante las políticas y prácticas de la educación?⁴

4. Son las preguntas sobre las que busca dar luces la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en su calidad de observatorio mundial de las transformaciones sociales y en su objetivo de contribuir a la paz mundial a través del texto *"Replantear la Educación, ¿Hacia un bien común mundial?"* publicado en 2015.





*“Por la ignorancia
se desciende a la
servidumbre, por la
educación se asciende
a la libertad”.*

Diego Luis Córdoba
(Chocó, 1907- Ciudad de México, 1964).



- EPISTEME -

AFRODIASPÓRICA

El caminandar de la afrodescendencia en
clave de Ujamaa para Vivir Sabroso





AUTORÍA

Colectivo Ampliado de Estudios Afrodiaspóricos - CADEAFRO.

El Colectivo se conforma en el año 2012, y presenta ante la Universidad de Antioquia una propuesta macro denominada “**Proceso de inclusión de la Diversidad étnica y cultural en la Educación Superior: Reconocimiento y visibilización de la Afrodescendencia en la Universidad de Antioquia**”. A partir de esta se ha gestado, tramitado y dinamizado la participación a nivel local, desde la posibilidad de formular, evaluar e implementar programas, planes, acciones y estrategias “alternativas” para la transformación de las realidades sociales y políticas de grupos poblacionales y pueblos afrodescendientes, con el fin de consolidarse como un espacio de referencia, convergencia, asesoría y consultoría en temas relacionados con los estudios afrodiaspóricos.

Contacto: cadeafro@gmail.com

Edith Yamile González Patiño. Lic. en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Buscadora Colectivo CADEAFRO

Victor Hugo Mosquera Sánchez. Antropólogo de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Laboratorio de comidas y culturas. Buscador Colectivo CADEAFRO

Angela Emilia Mena Lozano. Lic. en Psicopedagogía y Administración educativa de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba -UTCH- Maestra en Educación, en el Área de Docencia e Investigación. Docente de la Facultad de Educación y Coordinadora del Programa de Estudios Afrodescendientes de la Universidad de Antioquia. Buscadora Colectivo CADEAFRO

María Eugenia Morales Mosquera. Lic. en Filosofía de la Universidad de Antioquia, Estudiante de Maestría en Ciencias Políticas. Líder de la Línea afrodescendiente en el equipo matriz de Cátedras UdeA Diversa del Plan de Fomento a la Calidad - Línea de Permanencia, Vicerrectoría de Docencia. Buscadora Colectivo CADEAFRO

El caminar de la afrodescendencia en clave de Ujamaa para Vivir Sabroso

RESUMEN

El caminar de la afrodescendencia en clave de Ujamaa⁵ para Vivir Sabroso, es una propuesta diseñada por el colectivo CADEAFRO para que las unidades académicas de la Universidad de Antioquia encuentren un camino que les lleve a echar a andar el Pensamiento Afrodiaspórico en sus programas académicos de formación tanto en pregrado como en posgrado, con el fin de ampliar el campo de conocimientos y las posibilidades de acompañar sus trabajos de grado en esta línea.

Esta propuesta es una invitación al diálogo de saberes académicos y étnicos ancestrales donde el centro es el ser en formación, al igual que la reivindicación y el posicionamiento del Pensamiento Afrodiaspórico en la Universidad desde sus distintas sedes y seccionales. No solo en Urabá como región predominantemente afrodescendiente en Antioquia, sino que el saber y ésta propuesta en sí, es para toda la gente -afro y no afro-, de ahí la posibilidad de universalizar el sentipensar de la africanía que por siglos ha estado invisibilizado, para caminar hacia una nueva humanidad.

La propuesta en mención contiene tres importantes momentos:

Lineamientos y contextualización

Donde se puede encontrar la normativa concerniente a asuntos de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) que deriva desde la Constitución Política de Colombia de 1991, y que a la fecha se encuentra dando tumbos porque la exigibilidad del cumplimiento de derechos en ocasiones redunda en lo que conocemos como “racismo estructural”. Han sido escasas las experiencias pedagógicas afrodescendientes, pero pueden servir de referente para desarrollar nuevas propuestas

5. Que significa el poder de la familia extensa. Concepto que formó la base de social y económico del líder

que emanen de las unidades académicas para avanzar en la materialización de la legislación por el Vivir Sabroso de las comunidades.

Sistematización y aprendizajes de la experiencia afro en Cátedras UdeA Diversa

Aquí se presentan las acciones que desde el Colectivo CADEAFRO se han llevado a cabo en el marco de esta iniciativa institucional, tales como: la Cátedra de Estudios Afro *Manuel Zapata Olivella*, el Curso-Seminario de Pensamiento Afrodiaspórico, y la fortuita participación en la Semana de las Lenguas Nativas. Mediante estas acciones se ha pretendido abordar temáticas que visibilizan las realidades que vivencian las comunidades afrodescendientes a lo largo y ancho del país en torno al desplazamiento, el racismo, la segregación, el abandono estatal y también la potencialidad que tienen las comunidades, su capacidad de resiliencia, de adaptación en contextos nuevos y la superación de condiciones adversas de vida; reflejando su creatividad en todo momento como bagaje para la producción intelectual.

Propuesta con derrotero temático y de estrategias para caminandar la afrodescendencia en la Universidad

En este apartado nos hemos ocupado de idear unas posibles rutas del orden pedagógico y metodológico a través de las cuales se pueda pensar lo étnico desde la vida académica articulando los saberes de las comunidades y los conocimientos científicos a fin de lograr evidenciar un diálogo y una luz para el encuentro inter y transdisciplinar de los contenidos concebidos en los pensum de las distintas unidades académicas, visionando una formación de profesionales sensibles a las epistemes “otras” y más comprometidos con las realidades de los grupos étnicos que habitan el país.

Por tanto, sea esta la ocasión para que como sociedad y máxime como comunidad académica nos constituyamos en garantes de los derechos de las comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) a partir de la acogida de la cultura afrodescendiente que trascienda la estigmatización y el exotismo hacia la evidencia de la potencia manifiesta en los seres y saberes de la diáspora africana que nos enriquecen como diversidad humana.



Actividad pedagógica: representaciones sociales. Curso de Pensamiento Afrodiaspórico Cohorte II, 2018-1.

INTRODUCCIÓN

La propuesta de Rutas de formación **“El caminar de la afrodescendencia en clave de Ujamaa para Vivir Sabroso”**, diseñada por el colectivo CADEAFRO es una respuesta, y si se quiere la apertura a una gran oportunidad aunque tardía, ante la situación universitaria que vive el estudiantado afrodescendiente, en particular, y todo el estudiantado en general durante el proceso natural de **ingreso, permanencia y egreso**. Este ciclo ha estado marcado por diferentes estrategias institucionales encaminadas a prevenir el abandono y la deserción en la Educación Superior desde la perspectiva de la inclusión -las cuales celebramos-, pero también ha de estar articulado a los principios de **pertinencia y calidad** de la educación desde el lente étnico, tanto en este nivel como en los precedentes.

Hablamos de este ciclo constituido por esos tres eslabones, pero para quien viene de otras regiones (municipios o departamentos) a estudiar en un contexto distinto al propio implica un antes, respecto a su proceso de acogida y un después, en cuanto a su acompañamiento para la vinculación

laboral -y estas son las **trayectorias del ser** universitario-. Sumado a ello, la pertenencia étnica -para este caso, afrodescendiente- que trae consigo un choque cultural dadas las tradiciones y costumbres, expresadas en sus **estilos de aprendizaje**; así como un entorno de formación profesional en el que priman ciertos conocimientos, a veces muy dispares con las realidades cercanas a las y los jóvenes de comunidades étnicas; percibiéndose, de este modo, lo que Castillo y Caicedo (2008) afirman en el título de su artículo **"Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras"**.

En este sentido las universidades, en su carácter de convencionales, resultan ser los escenarios propicios para ubicar los debates por aquellos **"saberes otros"** en sintonía con la apertura a un universo como es la **diversidad epistémica** que históricamente nos ha sido negada. De ahí la complejidad de las ciencias y las disciplinas que han sido reducidas a la colonialidad, monolítica, monocultural y la monoepisteme; afectando los procesos formativos de las y los estudiantes "étnicos" por la tergiversación y el unísono del saber cargados de eurocentrismo, anglocentrismo y andinocentrismo.

Son aquellos discursos en los que la diversidad humana que habita la Universidad no se ve representada, los que instalan en el ser en formación -particularmente afrodescendiente- sentimientos de deshumanización, despolitización, y deshistorización; los mismos que en los años 1600 hizo creer el colonizador/esclavizador, desdibujando el deber ser de la educación y de una universidad para la libertad y la pluralidad.

Hemos acudido a sabedoras(es)/pensadoras(es) como: Frantz Fanon, Aimé Fernand David Césaire, Cheikh Anta Diop, Amadou Hampâté Bâ, Léopold Sédar Senghor, Ngũgĩ wa Thiong'o, Molefi Kete Asante, Joseph-Achille Mbembe, Thomas Sankara, Conceição Evaristo, Carolina María de Jesus, Angela Davis, Toni Morrison, Chimamanda Ngozi Adichie, Argentina Chiriboga, Marguerite Annie Johnson (más conocida como Maya Angelou), Alice Malsenior Walker, Assata Shakur, etc., quienes conforman parte de un magno grupo de intelectuales referentes para el empoderamiento, 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; con el fin de abrir el espectro de conocimiento que derribe el racismo epistémico (o epistemicidio en palabras de Boaventura de Sousa Santos citado por Caicedo y Castillo, 2016) 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.

Finalmente, se precisa de una transformación y/o flexibilidad curricular que incorpore los saberes de la ancestralidad, que coincidentalmente son los saberes de la subalternidad, como una ruptura al canon universitario de conocimiento. Como lo expresa Anny Ocoró Loango:



Si pretende construir nuevas relaciones que recuperen y valoricen los conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos negros e indígenas en América Latina, la descolonización epistémica es tarea obligada. No hay inclusión posible, no hay interculturalidad posible sin la confrontación de las epistemologías hegemónicas y sin la incorporación de las epistemes de los grupos subalternos. (Ocoró, A. 2018:26)

Dicho sea de paso, advertir la existencia de los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva emitidos por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2014), donde refiere a la **Educación Inclusiva** desde distintas acepciones, siendo una de ellas, como estrategia para la inclusión social, también expresa como una prioridad la revisión de currículos en atención a los perfiles del estudiantado (necesidades y contextos); por tanto, resulta fundamental decir que “Inclusión en Educación Superior” ha de significar la “Inclusión de la Diversidad en la Universidad”; esto es, diversidad social, política, económica, sexual, racial, cultural, religiosa, funcional, etc. para un saber universal; así como para el desarrollo humano y social que con urgencia estamos necesitando.



Actividad pedagógica sentipensando saberes. Curso de Pensamiento Afrodiaspórico, Cohorte I, 2017-2.

METODOLOGÍA

Para la consolidación de este documento se ha acudido a distintas estrategias que permitieran delinear este marco respecto a lo metodológico, como es:

Para el momento de la Contextualización

La compilación de **fuentes jurídicas y referentes normativos** que posibilitan la creación de políticas públicas en favor de los afrodescendientes a nivel internacional, nacional y local con el fin de dar un sustento legal a la pertinencia de la inclusión del Pensamiento Afrodiaspórico en los currículos universitarios. Estas fuentes fueron analizadas de una manera cronológica para entender la evolución de dicho proceso, los avances y retrocesos que se han dado así como las tareas pendientes en lo que a garantías de derechos del pueblo afro se refiere.

La búsqueda de **afro-referentes y/o personajes históricos** que participaron en la construcción de la identidad de nación al igual que personajes que se opusieron a la esclavitud planteada por los gobiernos españoles y criollos. En este sentido el poder entender estos procesos históricos fue fundamental para interpretar el sentir histórico que demandó cada época. Los aportes femeninos, intelectuales, militares son parte de estos referentes que acompañan el diseño de esta propuesta.

Para el momento de la Sistematización

Se realiza una **reconstrucción de memoria cronológica** de las tres acciones donde ha tenido participación el Colectivo CADEAFRO en el marco de la iniciativa institucional Cátedras UdeA Diversa: *Cátedra de Estudios Afro "Manuel Zapata Olivella"*, *Curso de Pensamiento Afrodiaspórico* y la *Semana de Lenguas Nativas*; la cual se basó en la recuperación de archivos donde había información de los procesos que daban cuenta de las dinámicas metodológicas diseñadas para llevar a cabo dichas acciones.

Se sostienen **conversaciones** con personas participantes de las acciones mencionadas con el fin de conocer acerca de sus apreciaciones y valoraciones; así como sus recomendaciones y sugerencias. Además, se retoman las evaluaciones realizadas durante estas acciones para dar cuenta de las opiniones y percepciones de asistentes. Dada la situación de anormalidad académica en la Universidad, en el semestre 2018-2, se decide suministrar a las personas de la cohorte actual del Curso Pensamiento Afrodiaspórico unos cuadernos, tipo diarios de campo, para el registro de su experiencia, reflexiones y aprendizajes que se van generando.

Se realizan **entrevistas** a integrantes del Colectivo que han liderado y acompañado aquellas acciones, como otra forma de obtener información alusiva a las percepciones respecto al desarrollo e impacto de la implementación y participación en el nivel institucional. Esto funge como una estrategia "casa adentro", donde se revisa autocríticamente el desempeño en los procesos.

Se realizan **encuentros de discusión** donde se analiza la pertinencia en cuanto a lo temático y la participación del Colectivo, como de la participación del público e invitados a las acciones, siendo esta mirada necesaria para evidenciar un panorama más completo de lo acontecido.

Para el momento de la Propuesta

Se realizó un recorrido virtual, tipo cartografía, por repositorios de material documental alusivo a la temática afrodescendiente y en especial aquellos temas propuestos para ser abordados en las distintas unidades académicas. 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.

Se realizaron **jornadas de análisis** de los materiales consultados susceptibles de sugerir para ampliar el campo de conocimiento de lo étnico afro, dado que incorporar los contenidos mencionados en el apartado de propuesta, obedece a un arduo trabajo de producción académica que de igual modo merecen ser estudiados.

Se realizaron **microencuentros en Ubuntu**, como una manera de construcción co-laborativa que ha sido acogida por el Colectivo CADEAFRO determinando su actuar durante estos 6 años que lleva de funcionamiento.



Encuentro con la oralitura. Curso de Pensamiento Afrodiaspórico, Cohorte III, 2018-2.

RESULTADOS

El diseño de una propuesta de Rutas de Formación para la gestión/trans-formación curricular en la Universidad, desde una diversidad epistémica para una justicia cognitiva y pasando por la Educación Superior Inclusiva, nos ha llevado a traer de la escena internacional, nacional y local una serie de lineamientos normativos y acciones que se han implementado y que consideramos fundamentan la propuesta que aquí nos proponemos levantar para lograr hacer de la sociedad un entorno de vida realmente para todas y todos, el cual se deriva de las ideas y pensamientos de quienes habitamos el espacio universitario.

¿De dónde venimos? **Lineamientos y contextualización**

Es preciso, entonces, tener de presente un recorrido que nos llama a reflexionar y reconocer el valor e importancia de acoger los saberes de la Diáspora Africana en las Américas, como lo ha expresado nuestro sabedor

mayor, el Ekobio Manuel Zapata Olivella; o como se ha dicho en otras esferas académicas e institucionales, recuperar los saberes ancestrales en el marco de lo que se ha denominado “Diversidad étnica y cultural”. Por lo que es relevante dar la mirada a tales lineamientos, como son:

A nivel Internacional

Congresos de cultura negra de las Américas, llevados a cabo en los años 1977 (Cali - Colombia), 1980 (Ciudad de Panamá - Panamá), 1982 (Sao Paulo - Brasil) y 1989 (Quito - Ecuador), siendo de gran recordación el realizado en nuestro país en 1977, por ser el primero y además por ser convocado por la Fundación Colombiana de Investigaciones Folklóricas liderada por el médico, antropólogo y escritor Manuel Zapata Olivella y su hermana Delia Zapata Olivella.

Este Congreso tuvo como enfoque poner en evidencia la necesidad de una producción intelectual sobre la afrodescendencia. Por lo que lo presentado en este evento se consituyó en el detonante para seguir con elaboraciones que permitieran mirar con un lente multidisciplinario “la problemática continental de la realidad social y de la cultura de los africanos y sus descendientes en América” (Tamayo, 1995, párr. 2), llevando a la formación de centros de estudios y movimientos negros interesados en descubrir sus raíces y reafirmar su identidad.

Declaración de la “Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y las formas conexas de intolerancia” dada en la Ciudad de Durban (Sudáfrica) entre el 31 de agosto y el 8 de septiembre de 2001, con el objetivo de “dar una serie de lineamientos y recomendaciones a los Estados, a las organizaciones no gubernamentales y al sector privado para emprender una verdadera y frontal lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia” (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2002, p. 5), a través de la adopción de medidas que respondan a las especificidades de los diferentes grupos o poblaciones que se ven afectadas por la discriminación e intolerancia, como lo son las comunidades indígenas y afrodescendientes, los migrantes, los refugiados y los desplazados internos, las mujeres y los niños, así como otros grupos vulnerables a este tipo de agresiones, tal como aparece expresado en esta misma declaración.

Allí reconocen que la educación es la clave para modificar las actitudes y los comportamientos siendo considerada como una de las medidas y vías

por las cuales las personas africanas y afrodescendientes en el mundo puedan tener un acceso a servicios que constituyen a su vez la garantía de sus derechos, manifiesto en la Declaración de la siguiente manera:



Reconocemos que la calidad de la educación, la eliminación del analfabetismo y el acceso a la enseñanza primaria gratuita para todos pueden contribuir a promover sociedades menos excluyentes, la equidad, unas relaciones estables y armoniosas y la amistad entre las naciones, los pueblos, los grupos y los individuos, y una cultura de paz, favoreciendo la comprensión mutua, la solidaridad, la justicia social y el respeto de todos los derechos humanos para todos. (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2002, p. 29)

La educación resulta ser fundamental para promover la tolerancia y el respeto de la diversidad en las sociedades así como para la protección de valores democráticos como la justicia y la equidad, de acuerdo a lo dicho en la presente Declaración.

Declaración del Decenio Afrodescendiente promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante Resolución 68/237 proclamó que del año 2015 al 2024 se designara el Decenio Afrodescendiente donde se busca que todos los Estados miembros y la sociedad civil se sumen junto a ésta población para tomar medidas eficaces y crear programas alusivos a preservar la memoria afrodescendiente, dar prioridad a aquellos que incidan en la visibilidad estadística, y sensibilizar a la opinión pública sobre la Convención Internacional de Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial con el fin de generar “*Reconocimiento, Justicia y Desarrollo*” (slogan del presente Decenio) para estas comunidades que han estado sumidas en la discriminación y el atraso estructural. Para lograr esto la Asamblea General de las Naciones Unidas propuso desarrollar Programas y Acciones a nivel local, nacional e internacional en función de lograr los objetivos del Decenio.

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) evento auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), que ya va por su tercera versión siendo la más reciente en la ciudad de Córdoba-Argentina (2018). Tienen como premisa “La Educación Superior

es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC-UNESCO- 2008, p. 1) cuyo slogan es “Educación Superior para Todos”; por cuanto las propuestas de acción que se derivan han de estar orientadas a mejorar la calidad y las políticas de Educación Superior con especial referencia en las necesidades, demandas y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior (UNESCO/IESALC), el cual tiene el propósito de “constituirse en una plataforma para la colaboración entre las instituciones interculturales de Educación Superior y, entre esas y las instituciones que apoyan el desarrollo de programas académicos orientados a reconocer y valorizar la diversidad cultural y promover el desarrollo de IES y sociedades interculturalmente equitativas” (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, s.f.); procurando contribuir con el avance, profundización y crecimiento de las experiencias de Educación Superior Intercultural existentes en América Latina y el Caribe, así como con los debates y reformas tendientes a lograr que toda la Educación Superior sea pertinente con la Diversidad Cultural propia de cada país de la región.

Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL), es un espacio de cooperación interinstitucional liderado por el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF, Argentina) cuyo principal objetivo es:



Generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y que desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. (Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados UNTREF. 2019)

Como se puede observar, desde el plano internacional existen algunas condiciones propicias para situar esta propuesta; dado que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC-UNESCO es considerada, una entidad a nivel mundial reconocida por su labor con las Instituciones de Educación Superior (IES) de la región -Latinoamérica y el Caribe-, en lo que refiere a la creación de normativas conducentes al reconocimiento de derechos desde las necesidades y demandas de las comunidades indígenas y afrodescendientes, lo cual desde esta entidad ya han identificado, que resultan ser insuficientes en algunos países latinoamericanos.

Y es que aludir a tales insuficiencias, es también remitirnos a las posibilidades que posee el estudiantado universitario perteneciente a grupos étnicos y culturales, cuando las Instituciones de Educación Superior (IES) tan solo se ocupan de las **medidas de acceso** respecto a las disposiciones especiales para cupos de dichos estudiantes, descuidando las **medidas de permanencia** durante el ciclo de educación universitaria y a su vez de egreso e inserción al campo laboral. Dado que mientras las y los estudiantes pertenecientes a esta particularidad étnica se encuentran en la universidad, si bien requieren apoyos como son los auxilios de transporte, de alimentación y de becas, se topan con otras realidades que trascienden el plano de lo subsistente en lo relacionado con sus pares, el choque cultural de desencuentros con los conocimientos, y la desventaja de continuar formándose y fortaleciendo los saberes y procesos que traen desde sus comunidades.

Al respecto encontramos con Anny Ocoró Loango una suma coincidencia tras su afirmación sobre las universidades como estructuras de políticas educativas y su relación con los sujetos -de la africanía-, cuando enuncia que:



Otra limitación se debe al hecho de que la cobertura aún es escasa y sólo garantiza el ingreso, pero no hay una política que se ocupe de la permanencia de los estudiantes negros. Como tampoco de la articulación de las acciones afirmativas con el mercado laboral. (Ocoró, 2017, p. 90)

Esto dado el caso, en que el estudiantado haya ingresado por acción afirmativa, porque lo precede un proyecto con el cual se hará el retorno a sus comunidades en concordancia con la formación profesional recibida; de ahí la importancia de brindar contenidos pertinentes y atinentes a sus realidades.

A nivel Nacional

Por su parte en Colombia se perciben una serie de categorías con las cuales, en el campo de la educación, se pretende generar un ambiente de acogida para todas y todos, especialmente desde la institucionalidad bajo el manto de la inclusión o la Educación Superior Inclusiva, en ocasiones aduciendo al llamado enfoque diferencial. Sin embargo desde la mirada propia de los grupos étnicos afro se nombra el enfoque étnico-racial, enmarcando la etnoeducación donde se permite la visibilización de la afrodescendencia en la educación, muy particularmente en el nivel superior. Por lo cual se ha encontrado en el marco de la inclusión una posibilidad para otorgar un lugar a la etnoeducación.

En ese sentido es importante considerar el origen o marco normativo y de antecedentes de la **Etnoeducación**, en el contexto colombiano, principiando por la Constitución Política Nacional de 1991, cuando “reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia y acordes con su forma de vida” (Ministerio de Educación de Colombia s.f.), mediante el Artículo 7°. donde expresa que: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Constitución Política de Colombia 1991:art. 7).

Es a partir de esta Constitución que se da la posibilidad de que se concerte con las comunidades étnicas un modelo de educación propia amparado en normativas como la Ley 21 de 1991 que ratifica el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo -OIT-, celebrado en Ginebra en 1989 y que plantea que las comunidades que poseen una diferencia cultural dentro de la población general de un país debe gozar de un reconocimiento de su identidad y en conjunto con el Estado coordinar estrategias que busquen proteger los derechos de los pueblos y su integridad, para lo cual estas estrategias deben contener la búsqueda de la igualdad en relación a los demás derechos que la población tiene, donde los derechos sociales, económicos y culturales serán efectivos teniendo en cuenta las costumbres, instituciones y tradiciones de los pueblos.

En esta misma dirección los artículos 35, 36 y 37 del capítulo 6 de la Constitución Política de Colombia se orientan a una educación concertada y autónoma en la medida que recoge las disposiciones del Convenio 169 de la OIT en cuanto a que los servicios de educación deben ser concertados con

las comunidades, el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones, la educación debe ayudar a participar plenamente en condiciones de igualdad y el Estado debe tomar medidas para que las comunidades negras conozcan de sus derechos y obligaciones.

En el entendido de lo que plantea el Artículo 7 de la Ley 21 de 1991, dispone que toda comunidad interesada, en este caso la afrocolombiana, serán objeto de la mejora de su calidad de vida en cuanto a la salud, trabajo y educación con su participación y cooperación que en consonancia debe ser de calidad y pertinencia, además de ser incluidas como prioridad en los planes de desarrollo regional. Del mismo modo en los artículos 26, 27, 28, 29, 30 que expresa abiertamente el tema educativo disponiendo que se debe enseñar desde la infancia a leer y escribir en su propia lengua y cuando no sea posible las autoridades en conversación con la comunidad deben encontrar la manera de que estas acciones se puedan dar.

Por tanto, conforme a la Ley 1381 de 2010, se deberá garantizar la posibilidad de que las personas puedan aprender a hablar la lengua nacional al igual que adoptar medidas para preservar las lenguas de los pueblos. La educación que reciban los pueblos deberá enfocarse en conocimientos generales que les ayuden a participar en igualdad de condiciones en la vida de la comunidad y en la nacional, para lograr esto los gobiernos deberán tomar medidas acordes a las tradiciones culturales donde les informe sobre sus deberes y derechos con relación a la educación; además, se deberán tomar medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional y mayormente los que estén en contacto con los pueblos para evitar la discriminación, de la misma manera se deben hacer esfuerzos por asegurar que en los libros de historia sus representaciones e iconografías sean respetuosas de las comunidades ofreciendo una descripción exacta y equitativa de las mismas.

Posteriormente, dos años después de promulgada la Constitución Política de Colombia, surge la denominada Ley 70 (27 de agosto de 1993) "Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política" en el que se expresa que, "La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social" (Constitución Política de Colombia 1991:Art. 55).

Dicha Ley, denominada la Ley de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) se constituye en la carta de navegación

de las comunidades negras tras su reconocimiento como sujetos de derecho en la Constitución de 1991, puesto que en el artículo 34, del capítulo 4, se establece que la educación para las comunidades negras debe tener en cuenta: el medio ambiente, los procesos productivos, la vida cultural y social de la comunidad. Es por eso que los programas curriculares deben expresar el respeto al acervo cultural en todos sus aspectos, en esta medida es imprescindible que los **currículos** partan de las comunidades para con ellos desarrollar las destrezas en el individuo y en el grupo para que logren desenvolverse en la vida social. De igual manera, según lo descrito en su Artículo 42: *"El Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades"* y en el capítulo VI *"Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural"* (Congreso de la República de Colombia 1993); otorga luces para la implementación de la reconocida Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

A su vez, la Ley 115 (Febrero 08 de 1994) por la cual se expide "La Ley General de Educación", en la que según el Título III "Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones" y el Capítulo III "Educación para Grupos Étnicos", contempla desde el artículo 55 hasta el 63, una Educación "ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones"; es decir, como ya se ha anotado, desde una perspectiva Etnoeducativa.

Mediante esta Ley, es que se establecen los parámetros de una educación nacional y precisamente como ya se ha mencionado es en el Capítulo III donde se define que para las comunidades étnicas tendrá en cuenta los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad; para lo cual hace énfasis en la lengua materna y en donde la comunidad sea bilingüe se dará mayor importancia a la lengua materna del grupo. Esto implica que el Estado fomentará la formación de educadores o etnoeducadores en el dominio de la lengua y cultura de las comunidades, esto es, los programas académicos en etnoeducación y afines. De igual manera en concertación con las comunidades, el gobierno apoyará en la construcción de currículos y materiales etnoeducativos.

Siendo por esto, que al año siguiente se deriva el Decreto 804 de 1995 (Mayo 18) "Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos" y con ello, deviene la creación de la **Cátedra de Estudios Afrocolombianos** (CEA) la cual se concibe como una de las tantas herramientas

para la Etnoeducación (sin ser la única alternativa). Por ello, para viabilizar la CEA en el caso que nos convoca, se considera importante validarla como Política de “etnoeducación afrocolombiana”. Esta se materializa después en el Decreto 1122 de 1998 (Junio 18) “Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”⁶.

Luego en el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) emite los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva en donde



[...] exponen claramente cómo la educación inclusiva es una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que, al trascender la dicotomía tradicional asociada al concepto de exclusión, permite pensar en un modelo educativo abierto y generoso que entiende la diversidad como una característica inherente no sólo al ser humano sino a la vida misma. Gracias a este documento, pionero en América Latina, el Ministerio de Educación Nacional ha conseguido aterrizar el ideal conceptual de la educación inclusiva a la realidad colombiana, caracterizada por su riqueza étnica y cultural. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 10)

En el 2014, formulan el **Acuerdo por lo Superior 2034** “Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz”, del Consejo Nacional para la Educación Superior (CESU) donde en su Capítulo IV expresa lo relacionado con los grupos étnicos desde la Educación Inclusiva.

Lo cual resulta ser loable con todos los avatares, ires, venires, pros y contras que el concepto de inclusión contiene para una idealizada justicia cognitiva. Especialmente si se tiene presente este momento que vive la Universidad, cuyo ánimo de materializar las diversas epistemes y políticas que implican la diversidad humana tienen su fundamentación y arraigo en la formación profesional más allá de apuntar a la renombrada inclusión.

Adicionalmente a la etnoeducación, es importante relacionar en este marco otra normativa que complementa dichos lineamientos, como es el caso de:

6. Vale la pena mencionar que decir Educación Formal incluye el nivel Superior, esto es, la Educación Universitaria desde un enfoque diferencial e inclusivo.

- **La Ley 397 de 1997**, alusiva a la Cultura definiéndola como “el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que va más allá de las artes, las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias”; toda vez que insta al Estado a apoyar los procesos de etnoeducación y promover la difusión de los bienes de las comunidades étnicas en su categoría de patrimonio como riqueza cultural de una nación.
- **Ley 47 de 1993**, “Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”. Esta Ley que favorece a los raizales y permite la creación de la Corporación Regional para el Desarrollo Sostenible del Archipiélago dando una gran importancia al bilingüismo (castellano-inglés), aunque no hace un reconocimiento a la lengua kriol hablada por la comunidad raizal y que guarda gran parte de su identidad.
- Documento **CONPES 3310 de 2004**, sobre **Acción Afirmativa** para comunidades negras y afrocolombianas.
- **Ley 22 de 1981** por medio de la cual se aprueba “la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial”.
- **Decreto 4181 de 2007**, “Por el cual se crea la Comisión Intersectorial para el Avance de la Población Afrocolombiana, Palenquera y Raizal”.
- **Ley 1482 de 2011**, que contiene en su art. 1 el objeto de la ley, definido para “garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación”.

Es preciso considerar las distintas Convenciones que el Gobierno de Colombia históricamente ha ratificado, tal como ha sido con la Declaración de Durban. Por lo cual desde el campo de la educación en el marco de las Acciones Afirmativas se han de configurar comisiones intersectoriales para el avance de la comunidad Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) en función de evaluar y monitorear las condiciones de vida en aspectos básicos como salud, educación, vivienda, servicios públicos, y generación de empleo e ingresos a favor de estas poblaciones para la superación de barre-

ras de acceso y movilidad, de participación y sociales, de aprendizaje y comunicación; pero sobretodo frente a las barreras actitudinales que son las que en mayor medida limitan el acercamiento a los saberes y al conocimiento.

Asimismo entre los antecedentes se halla la experiencia de Patricia Enciso P. (2004) respecto al estado del arte de la etnoeducación en Colombia cuando afirma que en el ámbito de la Educación Superior los principales cambios tienen que ver con los ajustes en programas académicos, aumento en la producción académica y consolidación de grupos de investigación. De igual modo, encuentra que no existen datos de matrículas, egresados y número de deserciones; y, conjugado a esto, que no siempre el estudiantado figura con su ascendencia étnica lo que dificulta saber qué pasa con las y los pertenecientes a grupos étnicos.

De otro lado, esta misma autora, enuncia que algunas de las dificultades que se presentan a nivel universitario en la implementación de la etnoeducación es el desconocimiento o poco interés de alcaldes, gobernadores y funcionarios respecto a las políticas establecidas, sumando los niveles de desigualdad existente hace que la interlocución no sea efectiva entre estudiantes y las entidades. Otro elemento que acrecienta las dificultades es que no todos los afrocolombianos habitan en comunidades focalizadas lo que produce procesos muy lentos. En ocasiones los términos de la Política Pública Etnoducativa lleva al apoyo de proyectos productivos, logísticos y financieros representados en los festivales, la titulación de tierras y la recuperación de cuerpos de agua, etc.

Otro de los antecedentes que tenemos a consideración, es el Modelo Pedagógico “Champalanca” implementando en el Bajo Atrato, el cual se desarrolló en todas las instituciones y centros educativos de los municipios Carmen del Darién y Riosucio con el objetivo de transversalizar los espacios que desarrollan e integran los saberes culturales propios y apropiados de las áreas y disciplinas académicas en los distintos núcleos temáticos que conforman el currículo. Este currículo aborda de manera local la inclusión de la educación general poniendo como innovación la construcción del mismo desde su realidad espacial.

Entre tanto los pilares sobre los cuales se construyó el currículo del Modelo Pedagógico Etnoeducativo Emancipador “CHAMPALANCA” fueron: territorio, autonomía, cultura, identidad, etnodesarrollo, etno-innovación y desarrollo del emprendimiento. Dichos pilares cobijan la dimensión real de la vida comunitaria en la región y están articulados a la estructura curricula-

lar o etnocurrículo previsto en la Ley 70. Por lo cual la noción de currículo etnoeducativo o etnocurrículo que aquí se adopta, aparece expresa en dicho Modelo como: *"el Etnocurrículo se refiere a la dialéctica teórica - 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"* (MEN-ASCOBA, 2013, p. 111).

De esta manera se busca que este diseño curricular cargado de contenidos culturales y núcleos problemáticos, entendidos como los conocimientos a trabajar en el plan de estudio, ponga en escena una manera creativa de abordarlos a la vez que se asume desde un contexto propio. Así los contenidos son planteados como espacios, lugares o territorios de saber de los cuales se desprenden los conocimientos propios y apropiados por la humanidad a través de la historia, y más si de los saberes afrodescendientes se refiere.

A nivel Local

En el Departamento de Antioquia, donde habitan cerca de 1.600.000 personas afrodescendientes, desde el año 2007 fue expedida la **Ordenanza 010** que se refiere a la "Política Pública para las Comunidades Afrodescendientes" con el fin de que



[S]ea armonizada y articulada por todas las secretarías, gerencias, departamentos administrativos, entidades descentralizadas del orden departamental, [así como las] Instituciones de Educación Superior (IES) y demás dependencias del Departamento; de modo que garanticen mayores y mejores oportunidades de desarrollo integral para [personas] antioqueñas afro". (El Mundo, 2012).

Asimismo, fue emitido el **Acuerdo 056 de 2015**. "Por medio del cual se adopta la Política Pública para la Población Afrodescendiente en el Municipio de Medellín y se deroga el Acuerdo 011 de 2006". El Acuerdo tiene como principal objetivo, planteado en el Art. 1 *"Garantizar mecanismos institucionales para el reconocimiento, restablecimiento y cumplimiento de los derechos humanos y diferenciales de la población afrodescendiente en la ciudad de Medellín"*, llevando a la conformación de un Consejo Municipal Afrodescendiente en el que se encuentran algunas líneas y enfoques desde los cuales se puede desarrollar, siendo una de las líneas la de Etnoeducación.

Ya para el 2018 se aprobó por parte del Concejo de la ciudad de Medellín el **Acuerdo 085** que institucionaliza la etnoeducación en los distintos establecimientos educativos de todos los niveles de formación. Éste ha sido liderado por la concejal Daniela Maturana y el líder etnoeducador Fernando Palacios buscando instaurar de manera oficial en el sistema educativo de la ciudad una herramienta de lucha contra los estigmas y la discriminación que afecta a los grupos étnicos. Teniendo en cuenta que según la Caracterización realizada en el año 2011 por la Corporación Convivamos en la ciudad de Medellín existen más de 236.000 afrocolombianos que representan el 10% de la población total; 3.500 indígenas con alrededor de tres cabildos y varias familias gitanas. Con este Acuerdo se abre la puerta al reconocimiento de las herencias ancestrales de las cuales es descendiente la mayoría de la población medellinense.

Ahora bien, concretamente en la Universidad de Antioquia, y contemplando sus sedes y seccionales que tienen asiento en algunas subregiones del Departamento, es importante mencionar que en aras de brindar una “Atención Educativa a la Diversidad” que constantemente, especialmente la población con alguna discapacidad, se crea por el Consejo Académico el “Comité de Inclusión”, mediante Acuerdo N° 317 (Diciembre 06 de 2007), con el fin de ser un órgano asesor y consultor del Consejo Académico y de la Administración Central y Descentralizada. La misión del Comité es:



Proponer políticas, planes, estrategias y programas para favorecer el desarrollo y cumplimiento de la inclusión de las personas que presentan habilidades o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y en razón de las cuales corren el riesgo de ser excluidas del servicio educativo, de la participación activa en la vida económica, social, política y cultural de nuestras comunidades. (Universidad de Antioquia, 2007a:Art. 1).

Esta propuesta, que por demás es una apuesta política, ha de materializarse en lo que se enuncia como un reto, dado que implica apostarle a la flexibilidad curricular, saberes y metodologías que contemplen las diversas formas de aprender y de ser pues la Universidad y su profesorado, ha de encontrar maneras de responder a la diversidad de estudiantes por la que es habitada, y que en ocasiones cargan con un “estigma” por hacer parte de una “minoría” en la diversidad étnica, sexual, personas con discapacidad (capacidades diferentes), personas víctimas del conflicto, personas de regiones apartadas y zonas de frontera, entre otras; desencadenando a su vez el

fenómeno de la deserción en razón a aquellas circunstancias, y por eso nos enmarcamos en la línea de Permanencia⁷ desde la Universidad.

Con toda esta contextualización, y en consonancia con lo establecido en la misión y visión institucional del Plan de Desarrollo 2006-2016, considerando que “Somos una universidad pública, que en ejercicio pleno de su autonomía, se compromete con la formación integral del talento humano con criterios de excelencia, la generación y difusión del conocimiento en los diferentes campos del saber y la preservación y revitalización del patrimonio cultural” (Universidad de Antioquia, 2007b, p. 17); es el respaldo en el que se sustenta la idea de reconocer y visibilizar la afrodescendencia en la Universidad de Antioquia desde la intencionalidad de permear el Currículo Universitario.

A su vez, algunos de los antecedentes que han ocurrido en este plano local han sido eventos como:

- “Seminario de Educación Superior Intercultural” realizado en la ciudad de Medellín, Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), el 04 y 05 de marzo de 2010, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Ministerio de Educación Nacional y la misma Universidad; donde se reflexionara sobre las acciones afirmativas y los procesos que se vienen desarrollando desde la Educación Superior entorno a la Educación Intercultural, y con ella la inclusión, retención y graduación de grupos étnicos a las Instituciones Educativas del nivel Superior.

Éste fue considerado un espacio para que en la agenda universitaria se fortalezca el proceso de construcción de la “Política de Educación Inclusiva Intercultural”, y se fortalezca la Agenda de Trabajo sobre Educación Intercultural, coordinada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Contando con los aportes, a manera de ponencias, de expertos internacionales en la materia como fueron el profesor Agustín Lao Montes de la Universidad de Massachusetts y el Profesor Daniel Mato asesor del IESALC-UNESCO en temas de interculturalidad, quien por demás, ha dicho que son escasas las estadísticas de estudiantes que se reportan a fin de mejorar en el diseño de planes, proyectos y programas dirigidos a la diversidad étnica y cultural en las universidades.

7. Plan de Fomento a la Calidad - Línea de Permanencia Estudiantil. Ver más en: <https://bit.ly/2lhimuD>

- El “Primer Encuentro Interuniversitario Regional: la inclusión en la Educación Superior” (Septiembre 21 de 2010) a través del cual, identifican como antecedente que:



Aunque existe una política de educación inclusiva con calidad para la educación básica, hemos identificado que las Instituciones de Educación Superior carecen aún de unos acuerdos mínimos que permitan avanzar hacia la construcción participativa de una política para la inclusión en las universidades. (Universidad de Antioquia, 2010, p. 8)

Por tanto en la presentación de este evento se encuentra que algunas universidades del país han venido realizando eventos con el propósito de enriquecer el diálogo y aportar elementos generales para favorecer los procesos de acceso, permanencia y culminación a la Educación Superior de las poblaciones “vulnerables”, entre ellas, las “minorías” étnicas, las personas con discapacidad, las personas víctimas de la violencia y los estudiantes de regiones apartadas y zonas de frontera.

Este encuentro permitió un espacio de diálogo entre los directivos y tomadores de decisiones de las Instituciones de Educación Superior de Antioquia con algunas experiencias que aportan al reconocimiento de las situaciones y necesidades de las poblaciones vulnerables que acceden a la educación superior, de cara al cumplimiento de los lineamientos y políticas sobre inclusión y equidad que a nivel nacional se demandaban.

- Foro “La inclusión en la Educación Superior” realizado en la ciudad de Medellín el 14 de septiembre de 2011, organizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), el Comité de Rehabilitación y la Universidad de Antioquia (liderado por el Comité de Inclusión de la misma). Tuvo la finalidad de conformar una Red Interuniversitaria que trabaje en el fortalecimiento del tema de inclusión en la región; contando con dos paneles denominados: “Inclusión de personas en situación de discapacidad” y “La interculturalidad en la Educación Superior”, estando la presencia, para este caso –diversidad cultural-, desde la población indígena.
- En el año 2011 (Noviembre 29), el Programa de Egresados de la Universidad de Antioquia lleva a cabo el Encuentro de Egresados cuyo tema central fuera “Universidad Plural, Diversa y sin Exclusiones”, el

cual fue abordado a partir de la metodología por mesas temáticas, así: personas en situación de discapacidad, comunidades amerindias, comunidades negras, colectivos y grupos LGBTI, colectivos y grupos de trabajo de género; contando con la presencia y participación de personas que han liderado procesos al interior de la Universidad desde su foco de interés.

Este evento fue propuesto, con el ánimo de poner el tema de una *“Universidad Plural, Diversa y sin Exclusiones”* en la agenda de la Universidad, y propiciar espacios para hacerse preguntas sobre éstas temáticas, por ejemplo, los avances y vacíos normativos en la Universidad e incluso en las leyes nacionales. Por ello, dicho encuentro ha de ser considerado un motivo de importancia para el proyecto que se propone, en razón a que en la plenaria coincidieran, a manera de conclusión, en la necesidad de constituir un equipo de trabajo -interdisciplinario de profesionales- que oriente Políticas Públicas dirigidas a la inclusión en el marco del respeto y el reconocimiento de los diversos grupos humanos presentes en la Universidad de Antioquia –entre estos las personas afrodescendientes de los distintos estamentos estudiantil, profesoral, administrativo-.

A modo de cierre

Sin duda el recorrido a lo largo de estos años deja un gran aprendizaje en cuanto al aporte que en materia educativa se ha hecho e impulsado para las comunidades afrodescendientes, esfuerzos que parten desde distintos horizontes unas veces con iniciativas estatales otras con iniciativas de docentes y otras tantas con iniciativas organizativas, pero sin duda todas han sumado en la consolidación y el anhelo de tener una educación acorde al tamaño de nuestras aspiraciones. Hoy, que se siguen abriendo posibilidades tanto investigativas como comunitarias de espacios que se fusionan entre el accionar organizativo y las aspiraciones académicas de las universidades, es importante retomar esas fuerzas creadoras de nuevas posibilidades de realidad social y ponerlas al servicio de las justas luchas de los pueblos oprimidos.

Por lo cual se observa nuevamente unas limitantes en todas las anteriores trayectorias, y es -por un lado- el sesgo que se le pone al término “inclusión”: ¿de quién?, y por otro a la expresión “diversidad cultural” dado que en una instancia **“inclusión”** se toma en cuenta sólo a las personas con alguna discapacidad (física, sensorial, o cognitiva), y en otra **“diversidad cultural”** se percibe que sólo se hace referencia a los pueblos indígenas concibiéndose una errónea

interpretación estructural de los conceptos y notándose un desconocimiento de las comunidades afro-descendientes que en un país como Colombia –valorado por ser plural y multicultural– se han encontrado históricamente aisladas de diversos escenarios y de la vida económica, social, política y cultural perpetuando así en otras maneras sutiles la esclavización o quizá de lo que conocemos como racismo estructural entendido como aquellas acciones discriminatorias en asuntos de raza, por acción u omisión, que no son el resultado de la interacción cotidiana entre los ciudadanos, si no acciones de poder consientes y sistemáticas. Están orientadas por grupos privados o por instituciones del Estado, tendientes a mantener un grupo poblacional en condiciones de desigualdad frente a otros, en lo económico, político, psicológico y cultural debido al fenotipo o ascendencia.

Hoy que la historia nos ha mostrado el camino recorrido, donde los granos de arena los hemos puesto todos desde las rebeliones en África por no ser esclavizados al igual que en los barcos en pleno alta mar, los levantamientos en poblados, minas, haciendas y las consolidaciones de palenques a lo largo del territorio nacional; las luchas de escritores, políticos, artistas y maestros todos, sin duda todos han puesto un esfuerzo en la construcción de una historia valiosa y digna de ser contada a través de nuestro sistema educativo.





Trenzando conocimientos con sabedoras afrodescendientes. Curso de Pensamiento Afrodiaspórico, Cohorte II, 2018-1

¿Dónde estamos? Sistematización y aprendizajes de la experiencia afro en Cátedras UdeA Diversa

En la Universidad de Antioquia es posible encontrar algunas unidades académicas que por su naturaleza vienen implementando cursos (obligatorios y electivos) relacionados con el saber y contexto africano. Tal es el caso de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH) donde el programa de Antropología cuenta con un curso denominado África y Afrocolombias; de igual manera la Facultad de Educación en su programa académico de Licenciatura en Ciencias Sociales posee un curso con el nombre de Colonizaciones y Descolonizaciones en África.

Con esto damos cuenta de algunos lugares que viene ocupando el Pensamiento de la Diáspora Africana, en la formación profesional de las y los estudiantes desde distintas áreas del saber; sin embargo, es preciso mencionar que aún hace falta que estos saberes sean reconocidos y difundidos a partir de la sensibilidad y aprecio en la Universidad más allá de lo exótico y el folclorismo, a su vez por lo mandatorio desde la normativa nacional e internacional.

De ahí que desde el año 2012, el colectivo CADEAFRO a partir de la experiencia propia de sus integrantes como egresados de esta Universidad inicie diálogos con propuesta en mano⁸ ante la administración rectoral con el fin de viabilizar la Cátedra de Estudios Afro (CEA) incidiendo en la

8. “Proceso de inclusión de la Diversidad étnica y cultural en la Educación Superior: *Reconocimiento y visibilización de la Afrodescendencia en la Universidad de Antioquia*”. Documento inédito de CADEAFRO, presentado en el año 2012.

estructura curricular y aportar a la dinamización del Comité de Inclusión (Universidad de Antioquia, 2007), dado que sus acciones eran visibles en mayor medida para la población con discapacidad, y en una menor medida para la población étnica y cultural (afrodescendientes e indígenas).

De este encuentro de voluntades, se nos da la posibilidad de realizar a modo de evento⁹, la primera versión de la **Cátedra de Estudios Afro: “Manuel Zapata Olivella”** en el año 2014, financiada por la Universidad, como una acción para la Permanencia Estudiantil mediante la cual procuramos vincular en el escenario universitario los saberes del pueblo afrodescendiente así como las luchas y reivindicaciones de los derechos y el lugar del pensamiento ancestral en el trasegar de la diáspora africana en América en sintonía con la producción académica dialogante con la crítica-reflexiva, lo espiritual y artístico.

De este actuar del Colectivo, es que se deriva la invitación a participar en la iniciativa institucional Cátedras UdeA Diversa que hace parte del Plan de Fomento a la Calidad (PFC 2015-2018), y su línea de Permanencia Estudiantil desde la Vicerrectoría de Docencia. En lo que lleva esta iniciativa liderada por los profesores Selnich Vivas, Alexander Yarza y Steve Steel Castillo, bajo la perspectiva y metáfora de la siembra del árbol¹⁰, entra a hacer parte nuestra **Cátedra Manuel Zapata Olivella** -Cátedras MZO que ya había brotado, y que para su segunda versión en el año 2017¹¹ se lleva a cabo en Ubuntu, logrando lo que los colectivos afros y raizales con presencia en la institucionalidad denominamos **“África en la Universidad”**.

También hemos orientado el **Curso de Pensamiento Afrodiaspórico** de la mano de la profesora María Eugenia Morales Mosquera y acompañado la **Semana de Lenguas Nativas** con la asesoría de la profesora Angela Emilia Mena Lozano. De igual modo en el año 2016 se elaboraron los Documentos Analíticos para la iniciativa institucional Cátedras UdeA Diversa que soportan dichas acciones (Cátedra MZO y el Curso de Pensamiento Afrodiaspórico), los cuales se encuentran en versión inédita.

A continuación, damos a conocer algunos de los logros y aportes que nos ha permitido la implementación de estas acciones desde lo curricular y pedagógico.

9. En el entendido del sentido de cátedra universitaria, más que como una acción de orden estructural.

10. Ver más en: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil/iniciativas/catedras-udea-diversa>

11. Cuya financiación ha sido por recursos CREE, dispuestos por el PFC 2015-2018.



Mesa principal en apertura de la Cátedra Manuel Zapata Olivella en el marco de África en la Universidad. Mayo de 2017.

Cátedra de Estudios Afro “Manuel Zapata Olivella”

En ambas versiones de la Cátedra MZO, se ha contado en el momento de la instalación con la presencia afro de representantes profesoriales, estudiantiles, administrativos y gubernamentales con el ánimo de converger en esfuerzos y alianzas dado el enfoque común de visibilidad y reconocimiento de lo afro en la Universidad para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

En la primera versión (2014), contamos con la participación de distinguidos profesionales afrodescendientes, con larga trayectoria entre los estudios afros y la implementación de la CEA, tales como: María Isabel Mena García, José Antonio Caicedo Ortiz, Ana Margarita González Vásquez, y Fernando Palacios; cuyos paneles estuvieron moderados por Luanda Soares Sito. También se contó con la participación de las sabedoras de la Red de Mujeres Afrocolombianas - Kambirí, que con su voz ancestral invocando a los abuelos y abuelas, las y los orishas, abrieron el camino de la sabiduría africana en la Universidad de Antioquia.

Para este encuentro tuvimos como propósito ampliar en conocimiento el sustento teórico y metodológico de las Cátedras Afroetnoeducativas como materialización de las Acciones Afirmativas. Además de lo importante de conocer el marco de estas Acciones en el campo de la Educación desde la posibilidad de abrir el lente de la justicia y la equidad hacia la formación profesional y humana que se brinda en las Universidades.

Resulta muy importante retomar estas palabras de una participante, cuando dice respecto al sentir sobre la implementación de estas acciones: “Qué alegría, Se materializa una lucha, un esfuerzo mayor para algo que podría darnos claves para avanzar en procesos de reconocimiento político e inclusión social y académica”. Esto nos llena también de alegría, y nos lleva a seguir caminando por este camino que ya iniciamos de la mano de Manuel Zapata Olivella, el Ekobio Mayor.

De esta versión, el colectivo realizó un informe (inédito) dirigido a la profesora Patricia Estrada Mejía encargada del Programa de Permanencia de la Vicerrectoría de Docencia, de ese entonces. En este queda plasmada la intencionalidad de continuar con esta Cátedra periódicamente (cada año); al igual que algunas ideas conclusivas tendientes a hacer de ésta un proceso sistémico donde la Universidad debe garantizar las posibilidades de participación de las organizaciones étnico-sociales; así como las oportunidades para que quienes se dedican a la investigación y la academia construyan conocimiento vinculando a grupos y organizaciones comunitarias, y a las Instituciones Educativas de educación básica y media para generar nuevas formas de vida sin racismo ni discriminación.

Luego, en la segunda versión (2017) tuvimos reconocidos profesionales con recorrido y experticia en el pensamiento del sabedor mayor Manuel Zapata Olivella, tales como: William Mina Aragón, Rafael Perea Chala, María Eugenia Chavez Maldonado, Oscar Almario García, José Eulicer Mosquera, y José Antonio Caicedo, cuyas memorias pueden ser vistas en el canal youtube de la Facultad de Educación.

En esta versión se rindió culto al pensamiento de un caminante, el hermano mayor, vagamundo, escritor, ensayista, dramaturgo, médico, antropólogo, entre otros, Manuel Zapata Olivella, para continuar su grito libertario e intelectual en favor de la instauración de la memoria histórica de las comunidades afrodiaspóricas en los claustros del saber; en la voz del Doctor William Mina Aragón, que de manera ilustre logró con buen uso de la oralidad mostrar la grandeza del autor y su inmensa creatividad.

Asimismo, y en perspectiva de repensar el universo de las concepciones de universidad y las epistemologías “otras”, se dio lugar a un debate profundo y amplio en torno a la Epistemología Cimarrona y Pensamiento Afrodiaspórico como campos de reflexión que sitúan otras formas de construir el saber y la visibilización de nuevas orillas filosóficas encaminadas hacia las rupturas epistemológicas.

En últimas, la Cátedra de Estudios Afro MZO, constituye una opción para el redimensionamiento y/o complejización de las ciencias y disciplinas que se imparten en la Universidad, mediante la cual se visionan los retos de lo que significa permear étnicamente la vida universitaria. No obstante, vale mencionar dos grandes asuntos a mejorar para llevar con mejor éxito esta acción, y son: la convocatoria con el fin de tener mayor asistencia; y la posibilidad de conectar a las sedes y seccionales en las subregiones desde la transmisión virtual de estos eventos.



Banner de África en la Universidad. Mayo 2017.

África en la Universidad

Esta ha sido una experiencia de un mes, siendo mayo, tradicionalmente destinado para actividades conmemorativas de la afrocolombianidad; y en un símil al proceso coordinado por Maria Isabel Mena García en Bogotá llamado *África en la Escuela*, del cual el Colectivo ha participado, decidimos transponerlo en la Educación Superior, con el nombre de *África en la Universidad*.

Éste fue un momento de encuentro de las distintas colectividades afrouniversitarias como CADEAFRO, AFROUdeA y *Dih Ruuts Project* (raizales), que con el acompañamiento de Cátedras UdeA Diversa y el Departamento de Extensión Cultural lograron hacer confluir debates en torno a las filosofías africanas y de la diáspora en formatos de conferencias, conversatorios, danzas, teatro, comida tradicional, cineforos, música, deporte y juegos tradicionales, entre otros. Resaltamos el hermanamiento con las y los estudiantes raizales que desde su orilla epistémica y epistemológica marcaron esa necesidad de

seguirnos acercando, dada la complejidad y las múltiples dimensiones que propone para la afrodescendencia el lugar de enunciación del Pueblo Raizal.

Este espacio, además, logró integrar a otros colectivos y estudiosos quienes trabajan sobre o desde los estudios afrocolombianos. En este contexto, se realizó la presentación del libro, producto de la tesis doctoral, de la profesora Natalia Quiceno Toro agregada al Instituto de Estudios Regionales de la Universidad de Antioquia -INER- titulado: *"Vivir sabroso. Luchas y movimientos afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia"*. Este espacio constituyó una muestra de las potencialidades y el dinamismo que sufren las ciencias cuando "besan" otras de sus orillas desterradas por el unísono del saber.

A su vez esta experiencia, como todo, conlleva asuntos problemáticos y no hemos sido la excepción. Se trata de las limitaciones económicas y autonómicas como condiciones que fracturan y debilitan un adecuado desempeño de las colectividades ante la institucionalidad en lo que se refiere al empoderamiento durante la implementación de lo planificado conjuntamente.



Sesión de socialización de trabajos finales en el Curso de Pensamiento Afrodiaspórico Cohorte I, 2017-2.

Curso de Pensamiento Afrodiaspórico

Es otra de las acciones que se configura para visibilizar lo afro en la Universidad, lleva en su caminar tres (3) cohortes (2017/02)-(2018/01)-(2018/02), con una importante acogida por parte de la comunidad afro y no afro. Dado que el curso es abierto como curso de extensión desde la Facultad de Educación para el público en general, allí podemos encontrar personas líderes barriales que pueden tener o no escolaridad pero cuentan con la experiencia de visibilizar lo afro en su labor comunitaria; también hallamos estudiantes de otras universidades que traen consigo inquietudes respecto al saber, historia y personajes afros, al igual que seres afrodescendientes con una carga histórica de su vida sobre sus hombros en busca de conocer acerca de sus raíces a fin de fortalecer y dignificar su identidad étnica y cultural.

El curso ha sido una oportunidad para el encuentro de seres de distintas nacionalidades¹² y saberes de diferentes áreas de conocimiento, esto es, para un Diálogo de Saberes. Cada una de las cohortes ha sido impregnada por la experiencia de cada quien así como la voluntad y sed de aprehender, lo que hace especial cada sesión donde la protagonista es la palabra trenzada desde lo que nos trae la literatura, la poesía, la música y sus instrumentos, la imagen fija y en movimiento, los juegos y rondas, la comida y viandas, las tradiciones orales y los pensamientos desde la matriz africana; a modo de dispositivos pedagógicos.

Colombia como nación, también ha estado habitada por la africanía y para muestra, quién no ha escuchado hablar de Arnoldo Palacios, Leonor González Mina, Raúl Cuero, Candelario Obeso, Catalina Loango, Jorge Artel, Manuel Saturio Valencia, Rogerio Velásquez Murillo, Paula de Eguiluz, Sergio Mosquera, Paula Moreno, Teresa Martínez de Varela, Miguel A. Caicedo Mena, Alfredo Vanín Romero, Mary Grueso Romero, Mayra Santos, entre otras y otros que han dicho algo sobre el ser y el saber afrodescendiente.

Ha sido también valorada y reconocida la presencia de África en nuestro contexto mediante la participación de las y los profesionales que nos acompañaron, quienes pueden ser o no profesionales, con un saber inmenso de la África que nos habita, para salir avantes con esta idea de proceso de formación, como: Elissa Lister, Sedney Suárez Gordon, Melquicedec Blandón, María Roa, Ramiro Delgado, Haminton Becerra, Harrison Palacios, Henry Arenas Valencia, etc; y ni qué decir de los procesos que se llevan a cabo desde las organizaciones sociales como por ejemplo Son Batá, y desde la

12. Coincidencia de sus intercambios académicos con otras Universidades.

institucionalidad (Municipio de Medellín), el Centro de Integración Afrodescendiente a través de los cuales recorrimos espacios “otros” donde la experiencia también enseña.

Tomamos estas palabras de una de las participantes de la primera cohorte como una invitación a continuar con acciones que contribuyan a la desaparición de flagelos como el racismo y la discriminación étnica-racial. Ella dice para el momento de cierre del curso que:



Es un Curso que no se encierra en sí, pero pide otras ediciones para profundizar y más y más lecturas. Cualquier programa que se pretenda enfrentar y suplir las lagunas de nuestra formación, necesita seguir desarrollando sus actividades de forma continua y sin duda el Curso de Pensamiento Afrodiaspórico es una oportunidad potente para que otros proyectos y programas sean pensando en torno a la Catedra. Estaré muy feliz si puedo participar, desde Brasil, de otras actividades de Catedra. (Testimonio de estudiante de cohorte I)

En definitiva entender el Pensamiento Afrodiaspórico requiere tener presente su inicio con la presencia de africanos en el continente Americano, ese tránsito de África a América en condiciones de esclavización trajo consigo todo un acumulado ancestral en conocimientos técnicos, científicos, lingüísticos, religiosos, espirituales y militares. Es claro que esta ruptura produjo una fragmentación generacional que dio origen a la desconexión y transmisión de los conocimientos que durante miles de años se dieron en todas las comunidades africanas que para ese entonces habitaban el continente de imperios, reyes, deidades, y más.

Participación en Semana de las lenguas Nativas (años 2016-2017-2018)

Desde el reconocimiento legal de las 68 Lenguas Nativas que hay en Colombia -65 son indígenas y una del pueblo gitano o Rrom (Lengua Romani)-, valoramos que dos de éstas son criollas de matriz africana correspondientes al territorio del caribe como San Basilio de Palenque (Lengua Palenquera) y otra al territorio insular de San Andrés y Providencia (Lengua Kriol).

En aras de lo anterior, es posible mencionar que nuestra participación en estas actividades, ha sido entorno al acompañamiento de los cine-foros,

donde a partir de la proyección de las películas o documentales se realiza una conversación o diálogo como detonante de la reflexión y acercamientos a situaciones o temáticas alusivas a lo observado cuyo enfoque es el cine étnico y cultural como herramienta etnoeducativa (en asocio con la Corporación Carabantú). Estos encuentros han contado con la especialidad de proponer diálogos interculturales, como fue el caso de producciones indígenas, raizales, palenqueras y afrodescendientes; cuya riqueza es invaluable.

También hemos tenido la ocasión de participar con varios conversatorios, tales como: *"Importancia de la enseñanza del pensamiento raizal, indígena y afrodiaspórico en la Universidad"* donde se brindó la palabra entrelazada con la voz de las otras personas de grupos étnicos con el fin de abrir el espectro en el ambiente universitario para el acercamiento a las cosmovisiones propias de los pueblos ancestrales. Al igual que en *"Ires y venires de voces afro en la literatura colombiana"* desde donde se otorga un lugar a los análisis etnolingüísticos que toman la literatura como una de las artes que más permite dar cuenta de las elaboraciones y acervos culturales de la humanidad; siendo que una de estas producciones tiene que ver con las formas del decir, del mundo y la palabra que construyen los grupos humanos y los pueblos a través de sus lenguas.

¿Para dónde vamos? Propuesta con derrotero temático y de estrategias para caminar la afrodescendencia en la Universidad

Hoy el Pensamiento Afrodiaspórico Universitario avanza en la consolidación de una Educación Superior que contenga los elementos ancestrales a partir de la apertura a la diversidad epistémica como parte de la formación académica, sin con ello significar que se convierta en una Universidad Intercultural o Bilingüe, sino que más bien enriquece dicha formación y se propone como una Universidad que en su carácter de convencional, es **Inclusiva de la Diversidad** que le habita, no solo en términos de discapacidad sino de lo étnico y cultural al igual que de otros atributos que caracterizan la diversidad humana.

Para tal efecto, este Colectivo afro les propone a todas y cada una de las unidades académicas algunos senderos, a modo de rutas, por los cuales se puede transitar con el fin de dinamizar la gestión curricular y sus pénsum o planes de estudio en esta dirección. En el entendido que las unidades académicas, llámese Facultades, Escuelas o Institutos en cumplimiento de

los ejes misionales de Docencia, Investigación y Extensión han de procurar que haya una vinculación activa con las comunidades desde la relación Universidad - Sociedad, es posible considerar la interrelación y el encuentro entre disciplinas y ciencias así como el Diálogo de Saberes reconociendo y validando tanto a las personas sabedoras de los distintos pueblos afrodescendientes¹³ como la oportunidad de conectar estas rutas que planteamos desde el saber ancestral y las diferentes unidades académicas desde sus áreas de conocimiento.

Insistimos en la necesidad de que afinen su lente para que se identifiquen y estudien con medida las líneas temáticas que exponemos, de tal modo que puedan encontrar desde su mirada y área de conocimiento relaciones múltiples, con el fin de ser abordadas por alguna unidad académica en específico o por varias, porque quizá habrá intereses comunes, competencia e idoneidad profesional compartida.

A continuación presentamos la estructura de la propuesta en mención que alude a cuatro momentos:

1. **El primero**, referido a asuntos que transversalizan las unidades académicas como “el ser” y “el caminar por la historia”;
2. **El segundo**, relacionado con los contenidos susceptibles de encaminar, tales como “el transitar por ríos y selvas”, “saberes y cocinas ancestrales”, “el trenzamiento de las artes afrodiaspóricas”, “salud ancestral”, “oralidades y oralitura”, “la justicia de uno”, “pensamiento afro”;
3. **El tercero**, sobre unas sugerentes ideas en cuanto a los cómo (estrategias pedagógicas) abordar dichos contenidos y fortalecer los lazos de acercamiento como seres humanos, esto es “trenzando saberes y sentires”, “Amasando ando”, “la fogonada”.
4. **El cuarto**, alusivo a algunas estrategias de Ubuntu de la sabiduría africana, donde se esperan encuentros inter y trans-disciplinarios, como son: “la ruta de la herencia africana” y “los centros documentales de la afrodíspora” aplicables en toda la Universidad.

13. Lo que implica considerar la ampliación de la planta profesoral, en términos de Plazas para Docentes NARP como respuesta a las Acciones Afirmativas con enfoque diferencial étnico inclusivo.

Desde esta mirada exhortamos a potenciar y encontrar la armonía deseada entre cuerpo, mente, espíritu, identidad, historia y capacidad transformadora que permita forjar profesionales que actúan como la Sankofa¹⁴, revisitando la historia con compromiso por las realidades vigentes del país.



Participación en Semana de las Lenguas Nativas. Año 2018.

Transversalidad en las unidades académicas (pregrado y posgrado)

El ser: Con el abordaje del ser hacemos referencia al conocimiento y reconocimiento del estudiantado perteneciente a distintos grupos, en particular de grupos étnicos afrodescendientes quienes marcados y quizá estigmatizados padecen de tratos diferenciales denigrantes (discriminación y racismo) como integrantes de la vida universitaria. Por tanto, se precisa de un profesorado sensible a la diversidad, en términos de lo humano.

Es por ello, que se acoge esta variable -del SER- como transversal en las unidades académicas para lograr un buen trato en el marco del respeto porque en cada una habrá al menos una persona afro que llega con una historia, la cual urge visibilizar no solo desde un color de piel sino valorando las capacidades en clave de potencia. Además, en el caso que se requiera mayor acompañamiento, el Colectivo ofrece su capacidad instalada para evitar que -en el peor de los casos, por las razones mencionadas- abandonen su proyecto de vida donde, como es característico de las comunidades afrodescendientes, no es solo de una persona o una familia sino de todo un pueblo (a su vez cuando los ingresos a la Universidad han sido mediante Acción Afirmativa).

14. De la simbología Adinkra y que en el slogan del Colectivo significa “*vemoj pa’ tras porque vamoj pa’ lante*”.

El caminar por la historia: La historia como elemento fundante de todas las áreas del conocimiento que en la Universidad se imparte, es una importante y valiosa ocasión para identificar la presencia afro en todos aquellos relatos que se traen en honor a inventores, científicos y personajes insignes e imprescindibles de ser estudiados.

De ahí que tal reconocimiento desde la imagen (iconografía) y sus reseñas históricas evidencien que la historia de la afrodescendencia no ha sido una historia aislada de los saberes y aportes a la ciencia y a la vida social contemporánea, sino que más allá de lo exótico en la danza, la música y los deportes, dichos aportes han sido en áreas como la literatura, astronomía, ciencias naturales, política, filosofía, ingeniería, medicina, etc; por siglos ignorados en la academia. Es así que, lo conocido como afroreferentes constituyen una fortaleza inmensa en las y los jóvenes universitarios, porque hallan ahí una posibilidad de reforzar su identidad y autorreconocimiento como ser afrodescendiente; por lo que la invitación es a abrir el espectro e incluir estos referentes en la formación de profesionales como una exigencia a la justicia cognitiva desde la institucionalidad.

Contenidos para el caminar en las unidades académicas

El transitar por ríos y selvas: Nuestro acercamiento por los ríos y selvas es una alternativa conceptual puesta en práctica por las comunidades que se basa en el cambio de paradigma desarrollista occidental que busca la transformación de la naturaleza en fuente de riqueza y consumo desenfrenado. Mientras que el giro que dan las comunidades étnicas es un desarrollo desde las economías propias (etnodesarrollo) articulado a la conservación de la naturaleza y el consumo de lo necesario para un Vivir Sabroso. Para las comunidades afrodescendientes el Vivir Sabroso siempre ha estado orientado a armonizarse con su entorno, la conservación de los recursos y las relaciones sociales desde lo comunitario permeando sus formas de organización social que incide en la capacidad autonómica en sus territorios.

En esta articulación de las prácticas agrícolas, pecuarias y forestales en nuestras comunidades de las diferentes regiones, se concibe también la articulación con nuestra fauna y flora, con las prácticas de cortar los árboles en relación a las estaciones de la luna, las prácticas de río y el cuidado de sus animales como la pesca responsable o la minería artesanal. Es conocer sobre las propiedades y/o condiciones del agua, de los suelos, a fin de evitar impactos al medio ambiente y acordes con la vocación productiva.

Por ello, se puede decir que las unidades académicas que mejor se articulan a estos saberes son las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (FCSH), la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, la Facultad de Ciencias Económicas, el Instituto de Ciencias Políticas, la Escuela de Nutrición y Dietética y la Facultad de Ciencias Agrarias.



Sesión del módulo de comidas y viandas en el Curso de Pensamiento Afrodiaspórico Cohorte III, 2018-2.

Saberes y cocinas ancestrales: Gran parte del acervo culinario y alimentario de Colombia está influenciado por los saberes de las comunidades afrodescendientes. Su aporte a la consolidación de una cocina tradicional es uno de los más grandes en la seguridad alimentaria que tiene el país, desde la variedad de productos, técnicas, creaciones y re-significaciones que se encuentran en la memoria viva de las cocineras y los cocineros de la tradición descendiente de la africanía. Con ello la nacionalidad colombiana crea un paisaje alimentario lleno de colores, sabores, texturas y aromas que generan identidades propias en cada región.

Este saber ancestral que cubre gran parte de la geografía nacional y que está inmerso en nuestra cotidianidad como es el comer, puede estar contenido en unidades académicas como las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, la Escuela de Nutrición y Dietética, la Facultad de Microbiología, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales al igual que desde algunos programas académicos en particular como: pregrado en Ciencias Culinarias, pregrado en Ingeniería de Alimentos, y pregrado en Química; por cuanto aquí pueden ser abordados con mayor rigor y profundidad.

Trenzamiento del arte afrodiaspórico: Se trata de resaltar las distintas manifestaciones artísticas del continente africano entre éstas: la pintura, la escultura, los grabados, las artes escénicas que hacen parte de todas las culturas que han nacido en estas tierras. Riquezas como los tótem, las máscaras, las trenzas, el maquillaje corporal y antiguos monumentos como los de África del norte, pirámides, castillos, representaciones religiosas y de antiguos reinos constituyen un patrimonio por siglos subvalorado. Al igual que sus músicas son fuente constante de nuevos géneros alrededor del mundo creados por descendientes de África en América.

En este sentido las unidades académicas que tienen relación con la recreación de estas artes podrán incorporar en sus programas académicos aquellos referentes en estos temas, particularmente la Facultad de Artes y la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Siendo importante darle énfasis a los saberes artísticos ancestrales como otra vertiente que en las artes convencionales sea posible equiparar sin distinción étnica. Éste debe ser un propósito de la formación profesional y para ello se requiere de la visibilidad de las artes ancestrales afrodescendientes en nuestro contextos.

Salud ancestral y etnobotánica: Las prácticas de la medicina ancestral (ej. partería) en las comunidades afrodescendientes están conectadas con su espiritualidad. En ellas se concibe la salud del cuerpo como un todo biológico y espiritual que debe ser armónico, por lo tanto el uso de plantas naturales está direccionado tanto al alivio de dolencias físicas como espirituales. Este uso de plantas en ocasiones sembradas en las azoteas de las casas de las familias, tradicionalmente han sido preparadas como condimentos para las comidas, bebidas o infusiones, pomadas o ungüentos las cuales están acompañadas de rezos, secretos y oraciones.

Muchas veces el método científico dice que la curación a través de plantas no funciona, pero en la comunidad sí se ve el efecto. Es aquí donde factores sociales y de comportamientos tomados como acciones colectivas (Ubuntu) alrededor de la curación en la comunidad surten efecto lejos de la actividad biológica, demostrada o no. No siempre las ciencias tienen las respuestas, y el pensamiento mágico religioso funciona.

Los saberes ancestrales medicinales se relaciona con diferentes áreas del campo de la salud y su matiz social, como la psicología social y comunitaria, la sociología, la nutrición, la biología, química, sociología, psicología, salud pública y antropología. El llamado es entonces para las Facultades de: Medicina, Enfermería, Salud Pública, Ciencias Sociales y Humanas, Microbiología, entre otras.

Oralidad y oralitura: Concebidas como formas del lenguaje de las comunidades ancestrales y de cómo ellas han expresado su sentipensar frente al mundo. La oralidad tanto como la oralitura ha estado siempre en la vida de las comunidades étnicas como medio para la transmisión de sus saberes, tradiciones, valores, sentidos de la vida, etc de generación en generación.

Los mayores de las comunidades son considerados como sabedores, memorias vivientes de refranes, proverbios, historias, cuentos, narraciones, prácticas del ser; reflejo mismo de las tradiciones africanas, tal como acontece con el árbol del Baobab, reconocido en la madre África como lugar

de encuentro y de palabra para discutir y tomar decisiones sobre muchos asuntos, entre ellos -muy importante- la educación de la juventud ayudando a la cohesión (léase como unión solidaria) familiar y comunitaria.

Estos referentes están asociados con las unidades académicas como la Facultad de Ciencias Sociales, la Facultad de Comunicaciones, la Facultad de Educación y la Escuela de Idiomas; desde las cuales se busca reconocer los diferentes grupos lingüísticos y culturales del continente africano como una riqueza de la cual ha bebido el pensamiento occidental.

La justicia de uno: Es una ventana abierta para mirar los modos cómo en las comunidades étnicas afrodescendientes se imparte justicia ante situaciones cometidas, vistas desde el lente de la desarmonía. De igual manera, es posible identificar los modos de organización de las comunidades, lo cual además funge como una figura de autoridad a quienes se les encomienda la regulación y el orden.

Es muy importante el lugar de las personas mayores a quienes se les debe sumo respeto y se les tiene como personas llenas de bondad, portadoras de diversos saberes y designadas por la comunidad para la apertura de los caminos en la resolución pacífica de conflictos y resocialización del ser a partir de actos de la cotidianidad como los cantos.

Consideramos que en este campo tiene especial validez la mirada de las Facultades de Derecho y el Instituto de Ciencias Políticas, con el fin de lograr implementar o enriquecer un sistema jurídico propio étnico a partir de la normativa existente para los pueblos afrodescendientes.

Pensamiento afro: Las cosmogonías en las comunidades africanas y afrodescendientes son las formas en las que ellas conciben su existencia en el mundo, las producciones filosóficas africanas se remontan a miles de años atrás donde grandiosas civilizaciones dieron fruto a complejos pensamientos que nutrieron otras filosofías incluso de Europa. Pensamientos como: el UBUNTU, MUNTÚ, UJAMAA y DE LA POTENCIA son ejemplo de esos pensamientos que alimentan el vivir sabroso y las luchas de las comunidades afrodescendientes en todos los continentes.

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; lo anterior se recomienda sea considerado desde las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas y en especial en los programas académicos de: Historia, Sociología y Antropología;

la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y los Institutos de Filosofía; Facultad Nacional de Salud Pública, la Facultad de Artes y la Facultad de Comunicaciones; y, por supuesto, la Facultad de Educación, que por ley (115/94; Decreto 1122/98) debe implementar la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos-CEA- en la formación de maestros y maestras.

Estas unidades se verían enriquecidas por unos conocimientos que vendrían a renovar las formas de pensar en clave de diversidad; en la medida que permite a estudiantes y profesores superar “el peligro de la sola historia” (Chimamanda Ngozi Adichie), para no tener una sola perspectiva antropológica desde la cual leer el mundo.

Estrategias pedagógicas para el caminar en las unidades académicas

Hemos tomado las siguientes estrategias como modos de hacer, en la medida que siendo prácticas reconocidas en la cotidianidad del pueblo afrodescendiente, también son posibilidades para el encuentro en la humanidad. Por ello resultan ser acciones educativas para el diálogo, la conversa, la tertulia, la plática porque aunque las y los estudiantes no se conozcan entre sí y no tengan idea de trenzar, de amasar, de cocinar, siempre habrá un acontecimiento para descubrirse a sí mismo o misma en la otredad.

Trenzando saberes y sentires: Partiendo del símil de trenzado del cabello de las mujeres afrodescendientes, ésta es una metodología para intercambiar saberes y sanar sentires, es una manera de aprender el trenzado en parejas mientras se trabaja alguna temática en particular. Durante este proceso entre las personas se transmite el cuidado, cariño y atención que generalmente la madre le transmite a sus hijas cuando las peina. El hecho de sostener a la persona entre sus piernas simboliza la acogida, y sensación de protección hacia el otro, por parte de quien está siendo peinado, la confianza de entregarse “en cuerpo y alma” al proceso de cuidado de sí y de la otra.

Amasando ando: Se constituye en una propuesta para el aprendizaje pedagógico desde una receta alimentaria que busca conectar los saberes, sentires e historias de las comunidades afrodescendientes con la población en general, pretendiendo conectar éstos elementos con los olores, sabores y colores que caracterizan las preparaciones y los proyectos de vida de cada quien.



Sesión de entrega de certificados Cohorte I y acogida a la Cohorte II. Año 2018.

El amasar implica mezclar todos los ingredientes las harinas, la mantequilla, el queso, para formar “las masitas” (comida típica) donde las manos son el ingrediente principal en esta preparación. Al igual podemos amasar el cuerpo en un símil con “el sobijo” como práctica amorosa y curativa porque es a través de éstas que se llega a un nivel de relajación y tranquilidad como esperamos sentirnos. Con el amasado tendremos como resultado un intercambio de lo que se da en la actividad.

La fogonada: Es el espacio de encuentro alrededor del fuego, y el fuego como símbolo de la transformación, es un espacio de sanación social y revitalización del tejido para la convivencia. Es un momento de diálogo comunitario donde juntos sanamos nuestras dolencias espirituales, psicológicas y socioafectivas donde el saber étnico se vuelve clave porque permite una mirada más integral de la vida cotidiana, las afectaciones y perturbaciones sociales en los territorios debido a procesos de exclusión y afectaciones por el conflicto.

Toman lugar las llamadas “bodas” o para otras personas las “comitivas”, donde cada quien aporta algún alimento que servirá de base a la cocción o fritanga al momento de compartir estos escenarios de establecimiento de lazos fraternos y de amistad.

Estrategia de Ubuntu de la sabiduría africana -interdisciplinaria y transdisciplinaria

Ruta de la Herencia Africana en la UdeA: Esta estrategia ha sido diseñada por el Colectivo CADEAFRO desde el año 2014, desde donde se realiza un rastreo de las producciones académicas que tienen lugar en las distintas unidades académicas, ya sea porque responden a temáticas del contexto

afro o porque son implementadas por estudiantes afrodescendientes, rai-zales o palenqueros. Estas resultan de investigaciones, tesis, estudios o actividades que profesores y estudiantes están interesados en dar a conocer o a manera de socialización de sus saberes.

Como estrategia del orden interdisciplinario es posible invitar a las Facultades, Escuelas e Institutos a que se vinculen con esta iniciativa acompañando a los estudiantes que están realizando sus trabajos de grado animándoles a presentar sus resultados en la Ruta de la Herencia Africana, como una oportunidad para movilizar el Pensamiento Afrodiaspórico fuera de las aulas y ponerlas a conversar con la comunidad académica y población en general.

Centros Documentales de la Afrodíaspóra: Es una invitación a fortalecer dichos Centros en las unidades académicas, dada una ausencia problemática que nos encontramos cuando nos preguntamos por los textos de autores y autoras africanas o hijos de la diáspora que hay en las bibliotecas y centros de documentación de la Universidad de Antioquia. Y en términos más complejos, cuando alguna persona consulta sobre filosofía africana, historia africana, filosofía afroamericana, pensamiento de la africanía, estudios afrocolombianos, pensamiento afrocolombiano, entre otros, el cuestionamiento es mayor; puesto que el *no lugar* es más notable y generalmente África y sus diásporas no son representadas o imaginadas como productoras de conocimientos, de ciencias.

Por consiguiente, el material bibliográfico de la Universidad debe ser complementado con las producciones científicas que centenares de intelectuales africanos, afroamericanos y de otras partes del mundo han entregado a la humanidad en diferentes formatos. Este elemento constituye una gran oportunidad para la complejización de la formación que reciben las y los estudiantes.

Entonces es una manera de desoccidentalizar, desandinizar y descolonizar la Universidad. Otra manera de brindar hospitalidad a la diversidad y propiciar justicia cognitiva. La universidad como universo de saberes debe acoger el sujeto con su existencialidad e historicidad. He ahí donde el sujeto se siente parte y se hace parte como constructor y transformador de realidades, propósitos misionales y fundamentos filosóficos de la Universidad.

Caminandar cartográfico afrodiaspórico

Como ejercicio de recuperación de la memoria y preservación de la misma se han hecho esfuerzos individuales y colectivos que se ven materializados en centros de documentación, bibliotecas y experiencias vivas

a lo largo el territorio colombiano. Estos esfuerzos centrados en la consolidación y acumulación de material de consulta buscan crear espacios donde se pueda encontrar información referente a la afrodescendencia y también lugares vivos donde la gente puedan contar con datos de primera mano a la vez que tiene una experiencia viva con las personas que construyen la historia y la cultura mediante sus relatos y narraciones.

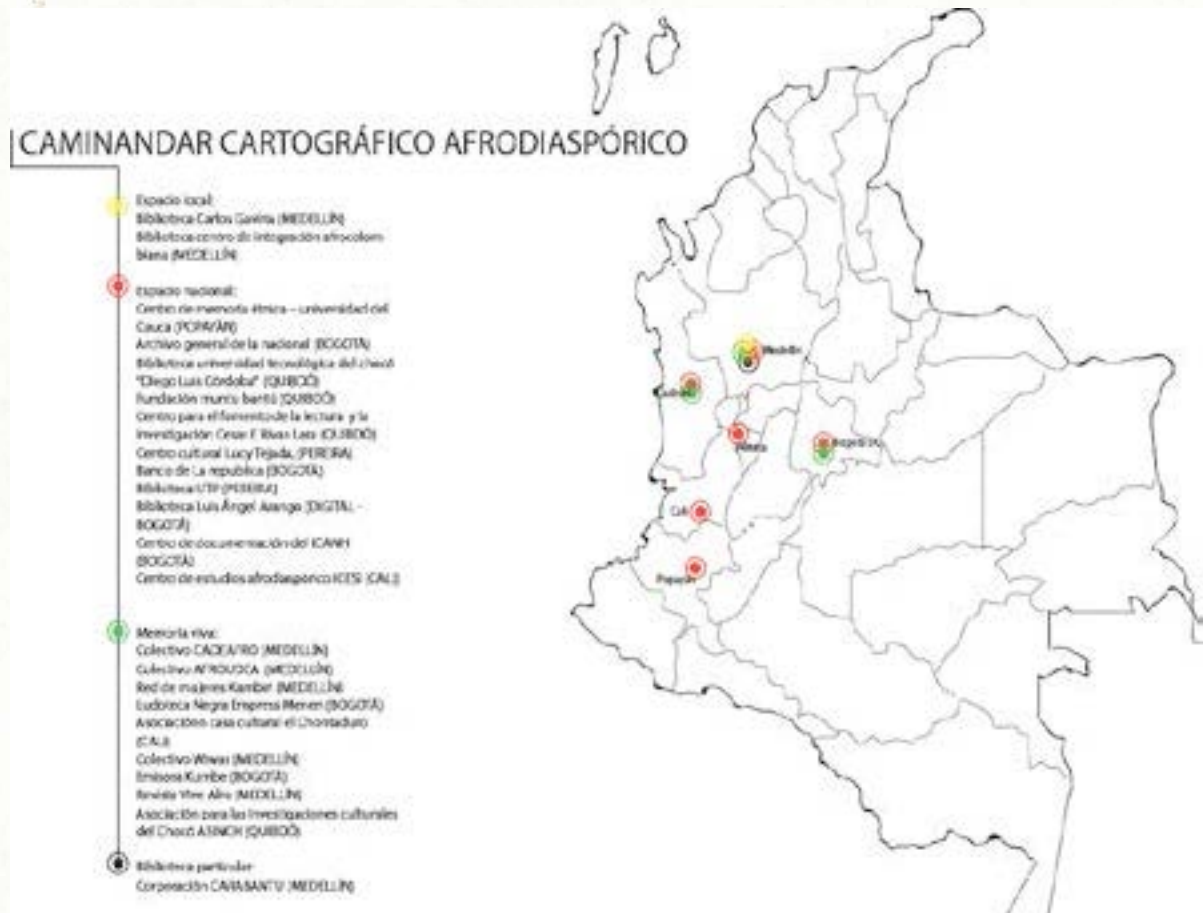
Tabla 1.
Lugares de consulta en Colombia sobre el
Pensamiento de la Diáspora Africana.

Espacio local:	Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia "Carlos Gaviria" (MEDELLÍN) Biblioteca Centro de Integración Afrocolombiana (MEDELLÍN)
Espacio nacional:	Centro de Memoria Etnica de la Universidad del Cauca (POPAYÁN) Archivo General de la Nación (BOGOTÁ) Biblioteca Universidad Tecnológica del Chocó "Diego Luis Córdoba" (QUIBDÓ) Fundación Muntu Bantú (QUIBDÓ) Centro para el fomento de la lectura y la investigación Cesar E. Rivas Lara (QUIBDÓ) Centro Cultural Lucy Tejada (PEREIRA) Banco de la República (BOGOTÁ) Biblioteca Universidad Tecnológica de Pereira (PEREIRA) Biblioteca Luis Ángel Arango (DIGITAL - BOGOTÁ) Centro de documentación del ICANH (BOGOTÁ) Centro de Estudios Afrodiaspóricos CEAF - ICESI (CALI) Centro de Estudios Afrodescendientes - Pontificia Universidad Javeriana CEAPUJ (BOGOTÁ) Centro de Estudios Etnicos (CALI) Centro de Estudios Africanos - Universidad Externado de Colombia (BOGOTÁ)
Memoria viva:	Colectivo CADEAFRO (MEDELLÍN) Colectivo AFROUDEA (MEDELLÍN) Red de mujeres Kambiri (MEDELLÍN) Ludoteca Negra Empress Menen (BOGOTÁ) Asociación Casa Cultural El Chontaduro (CALI) Colectivo Wiwas (MEDELLÍN) Emisora Kumbe (BOGOTÁ) Revista Vive Afro (MEDELLÍN) Asociación para las Investigaciones Culturales del Chocó ASINCH (QUIBDÓ) Asociación de Parteras Unidades del Pacífico - ASOPARUPA (BUENAVENTURA)
Biblioteca particular	Corporación CARABANTU (MEDELLÍN)

Fuente: Elaboración propia CADEAFRO 2018

Mapa1. Caminandar cartográfico afrodiaspórico

Elaboración colectivo CADEAFRO 2018



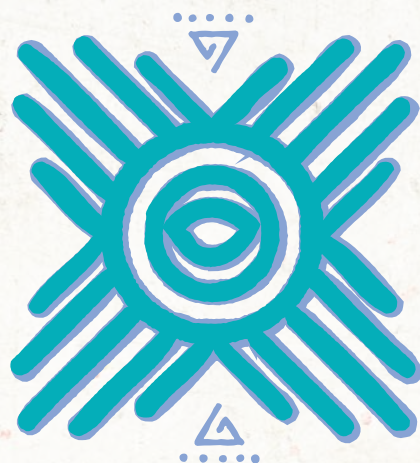
UBUNTU

Regla ética sudafricana, la palabra proviene de las lenguas zulú y xhosa.

Traduce:
"Yo soy porque nosotros somos"



Bautizo en Lengua de Señas Colombiana del Patrimonio artístico y cultural de la Universidad de Antioquia, 2019



La (im)pertinencia de los
DISCURSOS
DE LA DISCAPACIDAD
en los currículos: de las exclusiones al
reconocimiento





AUTORÍA

¿Quiénes invitan al viaje?

Esta propuesta se logra en cocreación con las personas que han hecho parte de la iniciativa Soy Capaz. Dicha iniciativa es un proceso institucional que se inscribió en el Plan de Fomento a la Calidad 2015-2018 de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, como una respuesta a la propuesta de educación inclusiva dirigida a las personas con discapacidad dentro del contexto universitario. En la actualidad estos procesos se mantienen bajo una nueva nominación que invita a una mirada interseccional de las diversidades, este proceso es UdeA Diversa que se aloja en la misma unidad administrativa.

La iniciativa Soy Capaz se compromete con la apuesta de la Universidad de Antioquia de consolidar políticas, culturas y prácticas inclusivas, por ello su gestión se dirige al desarrollo de acciones orientadas al acceso, la permanencia y graduación de sus estudiantes con discapacidad, a través de estrategias de acompañamiento y formación. Esta gestión se desarrolla desde cuatro líneas: Con-tacto, que busca propiciar el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad visual (ceguera y baja visión); Sordos en la U, que pretende resaltar la diversidad lingüística, comunicativa y cultural de la comunidad sorda, superando las concepciones de falta o carencia; Movilizando Capacidades, que se dirige a minimizar barreras y a la creación de condiciones de accesibilidad para el ingreso, la permanencia y la graduación de estudiantes con discapacidad motora; y Taller del pensamiento, cuya acción se compromete con el acompañamiento a las unidades académicas, docentes y estudiantes, para responder institucionalmente en coherencia con la diversidad cognitiva, de estilos y ritmos de aprendizaje, de capacidades.

Elizabeth Ortega Roldán. Maestra en Educación, Licenciada en Educación Especial, Coordinadora iniciativa Soy Capaz, integrante del grupo de investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Sergio Ernesto Casas Velandia. Licenciado en Educación Especial. Apoyo coordinación iniciativa Soy Capaz.

Alexandra Monsalve Villa. Licenciada en Educación Especial, Maestra en Educación, integrante del grupo de investigación DIVERSER de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La (im)pertinencia de los discursos de la discapacidad en los currículos: de las exclusiones al reconocimiento

RESUMEN

El texto presentado recoge una intención histórica por el reconocimiento de la discapacidad en tanto categoría analítica y fenómeno social, así como de la persona con discapacidad en el contexto de la Educación Superior. De este modo, se transita un viaje que reúne un pasado de invisibilización, subalternización, un presente reivindicatorio y un futuro de relaciones de reconocimiento de la diversidad como propuesta política y alternativa.

Este viaje nos ubica en una ruta de transformación que implica la construcción de prácticas, culturas y políticas inclusivas de cara a los retos del pensamiento decolonial y posabismal¹⁵ proveniente del pensamiento del sur que intenta subvertir las formas deshumanizadas en las que hemos nombrado y clasificado a las personas con discapacidad. De esta forma, señalamos los compromisos que como Universidad pública tenemos de construir una sociedad más justa, equitativa y con un proyecto propio.

De acuerdo con lo anterior, estamos ante una propuesta de reconfiguración de la subjetividad de las personas con discapacidad, lo que implica procesos de decolonización del pensamiento, del cuerpo y de la vida misma. Por ello, este viaje señala la necesidad de deconstruir los discursos de la discapacidad para ubicarlos en terrenos de equidad y justicia social; esto es, reconocer que la transformación curricular se convierte en una forma de materializar las luchas de los colectivos excluidos e inferiorizados.

Les invitamos a recorrer el viaje.

15. De acuerdo con Boaventura de Sousa Santos (2010) “el pensamiento posabismal proviene de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. En otras palabras, la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse” (p. 48)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad son innumerables las discusiones, intenciones y orientaciones, alrededor del fenómeno social de la discapacidad, presentándose con tal recurrencia que los discursos son reproducidos entre unos sujetos y otros, sin que necesariamente se generen transformaciones significativas en todos los escenarios y prácticas de vida cotidiana; esto hace evidente que aún falta mucho por discutir e incluso deconstruir y reconstruir.

En este caso en concreto, la mirada estará puesta en la reflexión y aportes hacia los escenarios de la Educación Superior, en los cuales se adeuda una educación para todos y todas, desde el reconocimiento de las particularidades que constituyen las identidades de ciertos grupos poblacionales que históricamente han sido excluidos, para lo cual nos centraremos en plantear el devenir de la discapacidad como una de las categorías de análisis de la forma singular, pero también colectiva, de coexistir en la Universidad y en la sociedad.

Con el fin de ilustrar un poco lo anterior, pero también de hacer hincapié en la reconfiguración del concepto de discapacidad en Educación Superior, se estructurará el presente texto a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

¿De dónde venimos? Algunos elementos comprensivos sobre la discapacidad en el marco internacional, nacional y local, que respaldan y dan fundamento a la pregunta por la discapacidad en el contexto de la Educación Superior.

¿Dónde estamos? Desde casa adentro, las acciones y proyectos que al interior de la Universidad de Antioquia se llevan a cabo en el acompañamiento a la transformación de culturas, políticas y de prácticas con relación al abordaje de la discapacidad.

¿Para dónde vamos? Considerando que este proceso es de largo aliento, se presentarán las ideas colegiadas y propuestas para la construcción de sentidos, frente a la condición de apertura y transformación curricular hacia la diversidad humana que subyace de la categoría conceptual de discapacidad, contemplando aspectos de tipo académico y administrativo necesarios para la construcción de una Educación Superior Inclusiva pertinente, contextualizada y de calidad.

METODOLOGÍA: EL CAMINO TRANSITADO

La contextualización y sistematización de la información se realizó considerando aspectos de orden normativo, orientaciones, conceptualización y narrativas de personas cercanas a las discusiones y acciones sobre discapacidad en Educación Superior dentro de la Universidad de Antioquia.

La contextualización se logró tras la revisión de tres insumos fundamentales como son: normatividad de orden internacional y nacional, que en la actualidad ofrece una base legal para la atención educativa desde el enfoque de inclusión; conceptualizaciones e investigaciones que ofrecen una lectura comprensiva sobre posibilidades y tensiones que se tejen en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad en Educación Superior; y las orientaciones que se brindan desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a las universidades para hacer seguimiento a las disposiciones administrativas y académicas en función de una Educación Superior Inclusiva.

El proceso de sistematización recupera la voz de quienes han participado en la búsqueda de ubicar la pregunta por la discapacidad a través de la iniciativa Soy Capaz, que recoge además procesos institucionales anteriores de reconocimiento y acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en términos de equidad. Aunado a esto, se hizo una revisión documental de los informes que han presentado los asesores y coordinadores de la iniciativa, desde los cuales se puede hacer un seguimiento a las acciones que se llevan a cabo en el acompañamiento a estudiantes, docentes, unidades académicas y administrativas.

Las propuestas que se comparten al final del texto, son el resultado de un tejido de voces, de tal manera que se proyectan acciones de corto, mediano y largo aliento; con el sueño de proyectar y crear una universidad pública en la que avancemos sistemáticamente en la disminución de las diferentes formas de exclusiones y en la que las personas con discapacidad encuentren la posibilidad de estar, participar y construirse como profesionales que contribuyan con la transformación de sí y de la sociedad.



Clase de Lengua Minika a ciegas, 2018

RESULTADOS

¿De dónde venimos? Las historias que anteceden el viaje propio

La inclusión educativa aparece entonces como una forma de materialización del derecho a la educación para las personas con discapacidad que implica el desarrollo de procesos políticos, administrativos, sociales y culturales que permitan aumentar la participación de los estudiantes con discapacidad en la cultura, los currículos y las comunidades educativas.

(Jaimes, Delgado y Pineda, 2017, p. 43)

Cuando emprendemos un viaje, ocasionalmente acudimos a historias, referentes, experiencias, voces, personas, con la idea que nos compartan y orienten sobre aquello que de sus viajes les favorecieron el caminar. Cuando pensamos en la discapacidad y su expresión en la Educación Superior, también hay quienes han construido sus caminos desde diferentes perspectivas que de alguna manera nos iluminan para comprender nuestro espacio más cercano, la Universidad de Antioquia.

Sobre la discapacidad existen múltiples relatos y formas explicativas que han orientado acciones con matices e improntas de momentos de reivin-

dicación social y cultural; en este sentido, Velarde (2012) indica que en la antigüedad, bajo el modelo de la *prescindencia*, se sostenía la idea que la discapacidad era un castigo y que las personas con discapacidad no eran importantes para la sociedad, mirada atada a la religión y la utilidad de las personas. Ya para el siglo XX, como consecuencia de la Primera Guerra Mundial y especialmente por los efectos en los soldados que habían estado vinculados a la guerra, emerge el modelo *médico o rehabilitador*, el cual contempla la discapacidad como una enfermedad que puede ser tratada y curada; desde esta orilla del camino, la mirada está puesta desde la cientificidad y la normalización. En la actualidad, con algo de camino recorrido, se entiende la discapacidad desde un *modelo social*, con un tono de reivindicación de los derechos, trasladando el foco de atención de las perspectivas individuales a una social, donde los contextos condicionan las formas en que las personas con discapacidad habitan y participan.

Ahora bien, en la actualidad, tras varios caminos recorridos, historias escuchadas y contadas, este momento del viaje nos ubica en el entendimiento de la discapacidad como un fenómeno social cuyo punto central son las relaciones que se tejen entre las personas y los contextos, las cuales generan principalmente condiciones de desventaja, vivenciadas por las personas con discapacidad. Bajo esta premisa entendemos que la discapacidad “no es una sentencia de la naturaleza, sino el resultado de un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad, que describe las deficiencias como impedimentos para la vida social” (Diniz, Barbosa y Santos, 2014, p. 74). Entre estos impedimentos reconocemos que la educación ha sido un derecho no garantizado de manera plena a las personas identificadas en el marco de las discapacidades. Por su parte, la Universidad de Antioquia tiene una deuda con la población con discapacidad, y si bien hay esfuerzos para su acogida, asesoría, compañía y algunas disposiciones de los contextos académicos y universitarios, queda camino por recorrer en la búsqueda de una educación sin exclusiones.

La posibilidad de ingreso a la Educación Superior de las personas con discapacidad supone la democratización del conocimiento. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior tienen la obligación de generar las “adaptaciones curriculares que aseguren una educación de calidad y la adquisición de competencias para una participación social, política y económica. Además, se han de garantizar las oportunidades de transición [...] para mejorar las tasas de acceso, retención, permanencia y logro escolar” (Rico, 2010, p. 131), lo que sería un gran equipaje de orden académico, político, administrativo, financiero, de bienestar, que les dé garantías para el ejercicio del derecho a la educación a las personas con discapacidad.

En la historia de la Universidad de Antioquia hay algunas acciones que tienen como propósitos pensar, repensar, resignificar, movilizar, accionar el compromiso social que se tiene con las personas con discapacidad. Las primeras acciones permitieron a las personas ciegas contar con un espacio dentro de la Biblioteca Central Carlos Gaviria Díaz.

En 2005 se creó una Comisión de Inclusión en la Facultad de Educación para construir una propuesta sólida de ingreso y permanencia para los aspirantes con discapacidad, principalmente ciegos y sordos; es así como desde este mismo año, se crea la Resolución Académica 1731 “por la cual se establecen requisitos de admisión para estudiantes invidentes” y en mayo del año 2006 se genera la Resolución Académica 1852 “por la cual se aprueba el examen de admisión diferencial para comunidad con discapacidad visual”.

Otro hito importante en la Universidad se da en el año 2007, con la consolidación del Comité de Inclusión a través del Acuerdo Académico 317, que se configura como un órgano asesor y consultor del Consejo Académico y de la Administración central y descentralizada, con el propósito de mantener las reflexiones y transformaciones en torno a la diversidad en la universidad.

Para el año 2013 se crea el Programa de Permanencia con Equidad¹⁶, en este se tejen relaciones entre las unidades académicas y administrativas, para incitar la formación disciplinar y ciudadana, enmarcada en los principios institucionales y sus articulaciones con la Educación Inclusiva.



Estos cambios no han sido sencillos ni inmediatos, pero con los estudiantes, administrativos y profesores se ha continuado transformando esos procesos de ingreso, acceso y accesibilidad. Este sería un primer momento de la Universidad, reactivo, sin normativas, pero con interés y voluntad. (Yarza y Lopera, 2016)

En el momento actual, en términos de avances de acciones afirmativas que apuesten a la Educación Superior Inclusiva, la ruta del caminar está puesta en lograr las adaptaciones al examen de admisión para personas sordas señantes, teniendo en cuenta que los aspirantes sordos señantes,

16. Para ampliar información puede acceder al siguiente enlace: <https://cutt.ly/Xek8x8f>

advierten una barrera para ingresar a la Universidad, debido a que la reglamentación existente (Acuerdo Académico 480 de 2015) para el proceso de admisión de pregrado no reconoce particularidades lingüísticas y culturales propias de esta comunidad.

Ahora bien, es importante reconocer que estos caminos de conquistas, han tenido en algunas ocasiones, atajos favorecedores porque sin lugar a dudas el hecho de contar en la Universidad con el programa Licenciatura en Educación Especial ha permitido instalar preguntas y adelantar algunas acciones, desde un compromiso marcado por viajeros de sueños y compromisos sociales, maestros y maestras del Programa que han apostado para que en este espacio haya lugar para aquello que parece imprevisto, eso que incomoda, eso que da miedo: la discapacidad. Así pues, reconocemos que existe un devenir que no solo nos autoriza, sino también compromete con este fenómeno social.

La brújula: algunas guías para caminar

La población con discapacidad, no ha tenido trasegares muy amables, incluidos aquellos que se dan en el marco de la educación; en este sentido, se podría decir que más bien ha sido una historia con travesías, lo que ha generado que a escala internacional y nacional contemos con normativas que, como brújulas, guían el camino de sueños y acciones para la garantía de los derechos de las personas con discapacidad.

A escala internacional, en el 2006 se crea la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, y en su artículo primero se plantea el “propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 1).

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA, 1999), tiene como objetivo la prevención y eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad” (art. 2). Además, “los Estados parte se comprometen a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole” (art. 3), dirigidas a este propósito.

Desde la escala nacional, contamos con la Constitución Política de Colombia, 1991, que en su artículo 67 define la educación como “un derecho de la

persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Asimismo, el artículo 68, reconoce que la “erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”. Por otra parte, el artículo 69, compromete al Estado a disponer “mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación Superior”.

- Ley General de Educación 115 de 1994, en su título III, capítulo 1 reglamenta la “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, argumentando que “la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.
- Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, se recuerda el compromiso de los Estados Parte de asegurar “que las personas con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”.
- CONPES 166 de 2013, reafirma la responsabilidad de “asegurar el acceso general a la Educación Superior de los jóvenes y adultos con discapacidad en igualdad de oportunidades que los demás jóvenes y adultos sin discapacidad, de acuerdo a sus posibilidades e intereses, proporcionando los apoyos necesarios para su formación”.
- Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, se reafirma el deber de “garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de la educación secundaria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagarán el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de Educación Superior”.

- Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, hace un llamado a las Instituciones de Educación Superior para que, en “cumplimiento de su misión institucional, en armonía con su plan de desarrollo propugnen por aplicar progresivamente recursos de su presupuesto para vincular recursos humanos, recursos didácticos y pedagógicos apropiados que apoyen la inclusión educativa de personas con discapacidad y la accesibilidad en la prestación del servicio educativo de calidad a dicha población”; de igual manera, sostienen que “las entidades de Educación Superior adecuarán sus campus o instalaciones para garantizar la accesibilidad de las personas con discapacidad”.

Los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva (Ministerio de Educación, 2013) proponen pensar las prioridades y fundamentos de la Educación Superior, focalizando como acciones centrales:

- Revisar en profundidad los currículos para que respondan mejor a la diversidad en los perfiles de los estudiantes, a la necesidad de darle al estudiante su propio espacio de aprendizaje y desarrollo, y apoyarlo a través de múltiples estrategias pedagógicas que potencien sus propios objetivos y proyectos.
- Fortalecer un perfil docente con apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad; manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas; competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña, y disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo (p. 15-16).

De esta manera la Educación Inclusiva, desde sus apuestas epistemológicas y teóricas, orienta el caminar que potencializa y valora la diversidad, visualizada para la participación de toda la comunidad educativa, en consonancia con procesos académicos, curriculares, sociales y culturales, lo que invita a caminar juntos desde cada uno de los procesos que en la Universidad se dan, para construir un camino con un horizonte común.

Se indica que las características de la Educación Inclusiva son:

- **Participación:** se relaciona con el reconocimiento de la voz y la presencia de todas las personas en el contexto de la Educación Superior. Asimismo, refiere la posibilidad de construir sentidos compartidos de las experiencias como producto de la interacción social.
- **Diversidad:** se reconoce como característica innata del ser humano y de la vida misma. Esta no debe ser funcionalizada en tanto patologización de las diferencias y segmentación de las formas de existencia; esto no implica la negación de la subjetividad y la singularidad, sino el reconocimiento de particularidades lingüísticas, culturales, corporales, sociales.
- **Interculturalidad:** se refiere a los procesos de relacionamiento y encuentro dialógico, recíproco, abierto, crítico entre los saberes, prácticas, discursos de diversas comunidades y culturas. La interculturalidad no es una cuestión de tolerancia sino de un reconocimiento efectivo de la diversidad.
- **Equidad:** atendiendo a un enfoque diferencial, se refiere a la posibilidad de disponer de un sistema de apoyos, ajustes de acuerdo con las singularidades de tipo cultural, lingüístico, político, corporal, económico; más allá de ofrecer respuestas asistenciales, asimilacionistas y compensatorias.
- **Pertinencia:** se refiere a las formas de incidencia de la Educación Superior en los contextos sociales, políticos, económicos, culturales. Esto considera los vínculos establecidos entre las instituciones y las comunidades mediados por la comunicación y respuesta oportuna a las necesidades e intereses.
- **Calidad:** se refiere a las posibilidades de mejoramiento continuo y permanente de la Educación Superior en clave de diversidades. Dicho mejoramiento se relaciona con sistemas de evaluación y autoevaluación dirigidos a los procesos de docencia, investigación y extensión.

Desde los lineamientos se indica que es necesario reconocer un enfoque diferencial en el que se contemplen las particularidades de cada población, desde los distintos riesgos de ser excluidas de la Educación Superior, y de manera complementaria ejecutar propuestas y acciones que



Encuentros interculturales en el marco de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas, 2018

¿Dónde estamos? La parada actual

Desde casa adentro, es decir, al interior de la Universidad de Antioquia, se han logrado algunas conquistas, a partir de las historias que nos anteceden, desde viajes que ya han culminado, otros que aún siguen y por supuesto los que soñamos y proyectamos. La pregunta por la discapacidad en la Universidad ha transitado por algunas cuestiones como ¿quién nombra lo que es nombrado? ¿cómo el que es nombrado se identifica y responde a lo que lo nombra? ¿quién nombra a las personas con discapacidad? ¿qué discursos han reproducido estas formas de nombrar? ¿cómo las personas con discapacidad se nombran a sí mismas desde estos discursos? ¿qué emociones y sentimientos se tejen alrededor de la discapacidad? ¿qué implica para la comunidad universitaria pensar la discapacidad? ¿qué desacomodos epistémicos, culturales y relacionales implica la discapacidad en el marco de la Educación Superior? Estas y otras han permitido sentipensar propuestas y acciones que nos lleven a comprender la discapacidad en tanto fenómeno (im)previsto.

En la Universidad, contamos con la iniciativa Soy Capaz, que inicialmente se inscribió en el Plan de Fomento a la Calidad-Permanencia Estudiantil, en

la Línea de Inclusión del Programa de Permanencia con Equidad de la Vicerrectoría de Docencia en la vigencia 2015-2018 y que en la actualidad se inscribe en el marco del proyecto “Implementación de Pedagogías del Buen Vivir en la comunidad universitaria” del Plan de Acción Institucional 2018-2021, en su componente UdeA Diversa, de la Vicerrectoría de Docencia. Dicha iniciativa se sustenta en el con-vivir desde y en la diversidad, desde concepciones de equidad y reconocimiento para la consolidación de culturas, políticas y prácticas inclusivas, en contravía de todo pensamiento o acción que genere exclusiones o barreras para el aprendizaje, la participación y el desarrollo humano.

Tiene una orientación para pensar, actuar, fortalecer y construir una Universidad que le dé lugar al acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, en consonancia con los ejes misionales de docencia, extensión e investigación. Desde esta propuesta se llevan a cabo acciones de formación y acompañamiento a estudiantes, profesores e integrantes de las unidades académicas y administrativas, contemplando la trayectoria estudiantil, para garantizar la permanencia con las mínimas barreras posibles y lograr los objetivos de formación, hasta el egreso como profesionales. Estas se materializan en 4 subproyectos concebidos según los fundamentos de la iniciativa, diseñados a partir del enfoque diferencial, entendiendo la diversidad, los derechos y la equidad como principios inherentes a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad.

Estos sub-proyectos son acompañados por estudiantes con discapacidad, los cuales fortalecen la interacción directa entre sus pares y la iniciativa, toda vez que contribuyen con las reflexiones y construcciones frente al desarrollo de acciones afirmativas en la cotidianidad universitaria y de transformación de los espacios de convivencia cultural y académica. En esta línea también se vinculan docentes líderes de cada subproyecto articulando acciones tanto externas como internas. A continuación, se describen los subproyectos:

- *Contacto*, es una propuesta que busca mejorar la calidad de la educación con miras a la Educación Superior Inclusiva, por medio de asesorías, apoyos, acompañamiento a estudiantes, docentes, trabajadores no docentes, coordinadores y comunidad educativa en general. Partiendo de su contexto, sus particularidades y necesidades, privilegiando sus potencialidades con la intención de dejar capacidad instalada y propender por brindar apoyos que favorezcan el acceso, la permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad visual

por ceguera y baja visión. Lleva a cabo acciones como: adaptaciones al examen de admisión, asesorías y apoyos individuales a estudiantes ciegos y con baja visión, seguimiento y apoyos constantes y permanentes a estudiantes con discapacidad visual, talleres de sensibilización y capacitación a docentes, talleres de sensibilización a estudiantes (pares), reuniones de orientación de procesos en unidades académicas y espacios de sensibilización y formación a la comunidad educativa.

- *Sordos en la U*, busca el acompañamiento a la comunidad sorda, tanto la usuaria del castellano oral, como la usuaria de la Lengua de Señas Colombiana LSC. Esta última no ha contado con las adaptaciones y condiciones necesarias que les permitan el acceso a la Universidad.

Los esfuerzos desde este proyecto se centran en el acompañamiento a la comunidad sorda usuaria del castellano oral, directamente con estudiantes y asesorías a las distintas unidades académicas y administrativas; en el caso de la comunidad sorda usuaria de la Lengua de Señas Colombiana, se orienta hacia la posibilidad de acceso a través de un examen de admisión diferencial que incluya tres subpruebas: comprensión en lengua de señas, producción en lengua de señas y comprensión del castellano escrito como segunda lengua.

De manera general, las acciones del subproyecto son: caracterización de la comunidad sorda y con hipoacusia, formulación de propuesta de examen de admisión especial para comunidades sordas usuarias de la Lengua de Señas Colombiana, avance en la construcción del Acuerdo Académico para el examen de admisión diferencial, talleres de formación preuniversitaria a la comunidad sorda señante, y cursos de formación en Lengua de Señas Colombiana en articulación con el Programa de Formación Docente.

- *Movilizando capacidades*, se encarga de reconocer, en compañía de cada una de las dependencias académicas y administrativas, las necesidades y apoyos que requieren los y las estudiantes que presentan discapacidad motora, las cuales se centran principalmente en: caracterización de la población estudiantil; identificación de las necesidades académicas de los estudiantes con dificultades en el movimiento que requieren acompañamiento; identificación de las necesidades de los docentes que orientan a estos estudiantes; identificación de las necesidades de las personas que laboran en los servicios adminis-

trativos, para la atención de las personas con discapacidad motora; identificación de las necesidades de accesibilidad a los espacios físicos de la Universidad; sensibilización a la comunidad educativa frente a la presencia de personas con restricciones en el movimiento; implementación de tecnología para la accesibilidad; generación de protocolos de evacuación en casos de emergencia para la población con discapacidad presente en la Universidad; generación de protocolo de atención en el acceso a los estudiantes con discapacidad y visitantes que realizan exámenes de admisión, pasantías, eventos académicos y consultas en la Universidad; acompañamiento permanente y acompañamiento temporal; y generación de información a estudiantes de la educación precedente sobre la propuesta de la Universidad.

- *Taller del pensamiento:* se refiere al acompañamiento a las unidades académicas y a los docentes en los procesos de enseñanza, y a los estudiantes, para responder en coherencia a la diversidad cognitiva, de estilos y ritmos de aprendizaje, de capacidades y en general de características psicosociales e intelectuales.

Este proceso busca abordar y visibilizar la discapacidad intelectual y la discapacidad psicosocial, avanzando hacia una comprensión de tipo social y educativa, para la configuración de un proceso de acompañamiento pertinente y con equidad.

Desde la iniciativa Soy Capaz, se ha acompañado el Curso Discapacidad, Cultura y Sociedad, espacio de formación complementaria que busca asidero en perspectivas socioantropológicas contemporáneas sobre la relación y tensiones individuo y colectivo, desde las cuales hallar referentes que iluminen un modelo social de la discapacidad, asumiendo que el problema de los sujetos y la subjetividad, como construcciones a partir de discursos y saberes, son procesos dinámicos que implican ver las formas históricas y los sistemas simbólicos y culturales en su configuración.





Bautizo en Lengua de Señas Colombiana del patrimonio artístico y cultural de la Universidad de Antioquia, 2019

¿Para dónde vamos? Los mapas futuros, los espacios soñados

Las propuestas que serán expuestas recogen la experiencia acumulada de aciertos, encuentros y desencuentros, con relación a la construcción colectiva de significados en torno a la diversidad y muy específicamente referida a la discapacidad. Nos permitimos visualizar los mapas futuros, los espacios soñados por/para las personas con discapacidad en la Universidad de Antioquia, bajo el convencimiento de la construcción y apuesta colectiva. Por lo tanto la invitación está puesta para pensar, cuestionar y relacionarse con la discapacidad en tanto fenómeno que nos toma de imprevisto, que nos desacomoda, nos altera.

El lugar a donde vamos es un espacio en construcción, que, sin partir de la nada, invita a no dar por sentadas certezas preestablecidas o prácticas de aproximación que puedan perder vigencia si se instrumentalizan. Una invitación a circular con los Otros el saber acumulado, para su oxigenación y revitalización.

La ruta aquí planteada se expresa desde distintos caminos, toda vez que se entienden como lugares relacionales, históricos, que se consideran anticategorías de los no lugares o lugares del anonimato que históricamente se ha dado a la discapacidad como fenómeno o categoría analítica y a las personas con discapacidad en tanto sujetos subalternizados.

Rastreando el espacio

Nos ubica en las presencias y ausencias de los discursos de la discapacidad en los saberes y haceres disciplinares, en función de la investigación, extensión y docencia. Esto es, reconocer que no estamos ante la presencia de un punto cero para hallar el propio ritmo que le permita a las unidades académicas ir avanzando en las comprensiones y conversaciones con el campo de saber construido en discapacidad.

Por lo anterior, un primer itinerario en este rastreo es preguntarse ¿qué tiene la unidad académica en términos de docencia, investigación y extensión en relación con la discapacidad? ¿con quién se ha hecho? ¿cómo lo han hecho? ¿dónde lo han hecho? ¿en qué programas académicos aparece? ¿cómo los programas académicos han respondido al criterio de autoevaluación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) referido a procesos de inclusión? Estas preguntas permiten orientar la discusión y reflexión desde la discapacidad más allá de la presencia o existencia de estudiantes, docentes o administrativos con una condición específica. A continuación, se describen algunos escenarios de rastreo y conversación que se logran identificar, en los que se pueden instalar las preguntas para orientar la construcción de otros procesos y acciones.

En los *Comités de Currículo*, con sus propuestas de comprensión, transformación, revisión, resignificación del currículo en tanto elemento vivo, puede iniciar la reflexión. Las consideraciones expuestas en este lugar podrían transitar además por los *Comités de Práctica*, de manera que no solo se ubique la reflexión en las propuestas de formación “casa adentro”, sino también en aquellos escenarios donde se reconocen las posibilidades prácticas del saber disciplinar en las que puede aparecer la discapacidad, además de considerar las proyecciones y responsabilidades que tiene la Universidad con la sociedad. Las discusiones dadas hasta este punto pueden ser llevadas a los Consejos de Facultades, Escuelas, Institutos y Corporaciones, justo allí pueden establecerse las ausencias y presencias de los discursos de discapacidad en las propuestas de formación. Las preguntas derivadas de estos tránsitos podrán llegar a los Comités de Áreas quienes tendrán la posibilidad de solicitar asesoría y consultoría al Comité de Inclusión Insti-

tucional. Se espera un tránsito cíclico que retorne las comprensiones a las unidades académicas a través de sus Comités.

Esta ruta, que en principio es un rastreo que reconoce los devenires de los campos de saber y sus encuentros con la pregunta por la discapacidad, irá ubicando la reflexión en las formas de organización que están constituidas en la estructura administrativa de la Universidad y se pueden construir orientaciones que lleguen, incluso, al nivel microcurricular.

Estos rastreos sobre el espacio, esas rutas que les provocamos a pensar, esas discusiones que les invitamos a tejer en cada espacio administrativo-académico, trae dentro del equipaje poner en evidencia esas formas en que han imperado las voces de los expertos, a quienes se les reconoce la importancia de sus áreas de conocimiento, al tiempo que se les invita a abrir las puertas a otras formas de construir desde el sentido la comunidad y la diversidad, con la convicción de que las transformaciones curriculares se pueden construir desde la articulación de los saberes.

Otra ruta podrá ser *identificar formas de ser y habitar emergentes y diversas*. No es pretensión de esta propuesta de transformación curricular patologizar los cuerpos y las experiencias de unos sujetos, es decir, no vamos tras el señalamiento de unas condiciones deficitarias que generen fragmentaciones; por el contrario, desde una teoría del reconocimiento, interesa *identificar los sujetos del currículo (estudiantes, docentes) que tienen una condición de discapacidad*. La unidad académica podrá construir un mapeo de estos sujetos que permita no sólo identificarlos, sino también, realizar seguimientos y revisiones permanentes de las propuestas curriculares, en función de los procesos académicos y de relacionamiento, para garantizar unos trayectos académicos en términos de equidades.

Formalizando el espacio

Este espacio inicia a partir de las deconstrucciones que puedan hacerse en cada dependencia e instancia universitaria con relación a los *imaginarios que frente a la discapacidad hemos naturalizado* y los cuales han generado múltiples exclusiones. Sumaremos a dicha deconstrucción, claro está, las reflexiones que en diálogo directo con las personas con discapacidad y las aproximaciones conceptuales ha realizado el equipo de trabajo de la iniciativa como hoja de ruta para el caminar.

Se propone realizar un proceso de *acogida curricular de la diversidad*; esto es, reconocer los saberes en torno a la discapacidad en los currículos como posibilidad de ampliar los saberes disciplinares para instalar nuevas preguntas, nuevas formas de comprender y problematizar los conocimientos propios de cada área del conocimiento, en consecuencia, vincular la formación de profesionales integrales con la sociedad y los fenómenos que en ella acontecen.

Por otro lado, se propone promover *espacios de investigación* dentro de la unidad académica, o que se convoque, provoque y motive a *grupos y semilleros* para abordar dentro de sus agendas y rutas la pregunta por la discapacidad desde el saber disciplinar y las líneas de investigación definidas. Es importante procurar que en estos escenarios participen estudiantes, docentes y administrativos con discapacidad, de manera que no se instrumentalice el discurso de la discapacidad, sino que se revitalice desde la experiencia misma.

En este sentido, configurar *propuestas de trabajo de grado y prácticas profesionales* que se pregunten por las formas en las que el saber disciplinar logra responder a las características del fenómeno de la discapacidad.

En otra ruta, se reconocen las prácticas de la Universidad de Antioquia como un “espacio de aprendizaje y enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado. Integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión, propician la integración e interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación recíproca Universidad-Sociedad” (Universidad de Antioquia, 2014, p. 3). Además, la *Política Integral de Prácticas*, asume como uno de sus principios la diversidad, en tanto argumenta que “las prácticas fomentan las condiciones cualificadas para una identidad enriquecida con la diversidad social, política, cultural, étnica y de género, que, así expresada, constituye un campo de conocimiento que recrea el sentido de las mismas, y otorga pertinencia integral a los procesos sociales, en el diseño de políticas públicas y en la realimentación de los procesos académicos que le dieron origen” (Universidad de Antioquia, 2014, p. 5) De acuerdo con lo anterior, las coordinaciones de práctica de las unidades académicas, en cumplimiento al principio de diversidad, podrán *acompañar a las agencias y centros de práctica en la construcción de la reflexión y reconocimiento de la discapacidad*, pues la comprensión de ella trasciende los escenarios académicos para ubicarse en la sociedad.

Por último, incluir en los procesos de autoevaluación de los programas académicos la aplicación de instrumentos como el *INES (Índice de Inclusión para Educación Superior)*, que permite evaluar los mismos criterios del CNA en clave de procesos inclusivos.

Corporeizando el espacio

Dar cuerpo, es dar existencia, esto implica configurar un espacio con existencia propia. A continuación, se presentan algunas propuestas que permiten dar cuerpo a la discapacidad en los currículos.

El Movimiento de Vida Independiente de las personas con discapacidad nace con una necesidad “nada sobre nosotros sin nosotros”, por ello se propone hacer vida esta promesa *integrando a la planta de docentes personas con discapacidad*, esto permitirá reconocer la experiencia habitada y desde allí tejer puentes entre los saberes disciplinares y la discapacidad como campo de vida.

De igual manera, se propone que todos los docentes, tanto noveles como aquellos que tienen recorrido amplio en la Universidad, se formen en el Diplomado de Fundamentación Pedagógica y Didáctica, sobre todo, en el capítulo relacionado con la discapacidad y las diversidades. Allí los docentes se formarán en pedagogías diferenciales que les permiten reconocer las características de universalidad necesarias en el currículo.

Para dar existencia a este espacio, se propone acompañar a las unidades académicas en la formulación de un conjunto de materias optativas o electivas que puedan ofrecer en sus planes; estos espacios de formación estarían relacionados con:

- Áreas tiflológicas y tiflotecnológicas: conjunto de teorías, conocimientos, recursos y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico de los conocimientos tecnológicos aplicados a personas ciegas o con baja visión.
- Lengua de Señas Colombiana: reconocida como la lengua nativa de las comunidades sordas, con características lingüísticas y culturales particulares.
- Accesibilidad universal en términos de infraestructura, movilidad, comunicaciones e información. En esta propuesta de formación se pretende pasar de una propuesta de adaptación a una de diseño.

En las vías de la formación y la transformación curricular se propone ubicar dentro de los planes el Curso *Discapacidad, cultura y sociedad*, en tanto busca generar experiencias de aprendizaje y concienciación sobre cómo abordar la discapacidad entendida como un fenómeno relacional de producción social, histórica y cultural. Este proceso permitirá identificar cómo la discapacidad es una pregunta que puede transitar por los saberes disciplinares.

Abrir espacios de sensibilización, habitar los espacios comunes dentro de la Universidad, generar caminos de discusión y reflexión sobre la responsabilidad y necesidad que tenemos todas las personas que habitamos la Universidad respecto a la diversidad. Tomarnos los lugares abiertos, proponer acciones desde el reconocimiento que los lugares y la espacialidad también nos enseñan.





Círculo de palabra Curso Discapacidad, Cultura y Sociedad, 2018

Registros de algunos viajeros

A continuación, algunas narrativas de personas que han acompañado las iniciativas dentro de la Universidad, personas que dentro de sus caminos le han apostado a visibilizar y tener acciones de acompañamiento y cuestionamiento sobre la discapacidad. Las dejamos ahí, así, tal cual las expresaron, sin interpretación académica, porque esto va más allá de la conceptualización, nos pasa por los cuerpos, las mentes y los corazones:

“Durante 15 años se estuvo tratando de aceptar la metodología de la prueba convencional con el servicio de interpretación, pero ya es claro y justificable que por razones lingüísticas, como es la estructura y composición de la lengua de señas -lengua de una minoría lingüística que difiere en gran manera la del español- se requiere un examen diferencial que reconozca estas singularidades”.

Profesora acompañante de Sordos en la U

“Estamos hablando de una universidad pública, en donde ha tenido muchas historias donde el empoderamiento de los estudiantes ha permitido construir otras ideologías y mejorar en términos de sociedad y convivencia, es allí donde la comunidad Sorda reclama tener este espacio para obtener aportar (sic) hacia la construcción de historia, un pasado y tener nuevos retos hacia el futuro”.

Asesor sordo, usuario de lengua de señas, de Sordos en la U

“Es en este momento donde la sociedad entenderá que las transformaciones sociales son posibles, desde el reconocimiento del otro y su lengua, y no desde la sola etiqueta de una discapacidad, pues, aunque hay un estado físico diferencial, tenemos ciertas particularidades lingüísticas que no pueden ser vistas con la misma lupa que a los demás sujetos en otras condiciones de diversidad, que nos ubican en otras perspectivas lingüísticas y culturales”.

Estudiante acompañante de Sordos en la U

“Las personas con discapacidad y sin discapacidad son esa otredad, son quienes al interactuar entre sí, comparten cultura, idioma, lenguaje, costumbres, hechos, historias y un sinnúmero de cosas reales que nos identifican. Y, cada una de ellas aporta, ya sea de manera positiva o negativa en cada uno de nosotros”.

Estudiante acompañante de Sordos en la U

“Lo que quiero decir es que, la trayectoria está y puede seguir, el talento humano está, los sueños están, lo más importante falta y es que la Universidad de Antioquia escuche nuestra voz, la de todos nosotros... en su lengua o en la Lengua de Señas Colombiana, y se den cuenta que no pueden hablar de inclusión si no tienen allí dentro a la comunidad Sorda, por algo tan sencillo como “nada sobre nosotros sin nosotros”.

Estudiante acompañante de Sordos en la U

“Mis reuniones con otros estudiantes ciegos, desde mi lugar de acompañante, me recordaron algo esencial: no todos los ciegos piensan, obran, actúan y aprenden de igual forma. Cada uno de ellos, como yo, es un conjunto de temores, expectativas y experiencias que distaban de las mías. Además, ellas incidían enormemente en su proceso de formación universitario y me obligaban a acercarme a cada uno desde el reconocimiento del otro y la negociación, con la mente abierta para aprender y cuestionarme”.

Estudiante acompañante de Sordos en la U





GÉNERO

DIVERSIDADES SEXUALES

Hacia un currículo con equidad de género:
avances, alertas, oportunidades
y caminos posibles.





AUTORÍA

La Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior nace en el año 2016 con una tarea de hacer seguimiento y fortalecer agendas de trabajo para intencionar la formulación de políticas de equidad de género en las instituciones universitarias del país que permitan materializar políticas, acuerdos, lineamientos y sentencias que en materia de equidad de género en la educación superior tiene el país.

Si bien la Red nació en el año 2016, en el caso de la Universidad de Antioquia, se tienen antecedentes desde hace más de quince años con el trabajo de profesoras, estudiantes y colectivos que han buscado visibilizar la violencia de género en la Universidad con investigaciones y campañas, además de realizar acciones para que institucionalmente se empiece a construir una política institucional e integral de equidad de género.

Como Red trabajamos con el convencimiento de que una educación digna pasa por visibilizar y actuar en pro de la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior (IES) como uno de los pilares fundamentales para la construcción de una sociedad más justa y en paz.

Las y los participantes de la Red en su capítulo Universidad de Antioquia son:

Sara Yaneth Fernández Moreno. Profesora titular Universidad de Antioquia.

Shirley Ciro. Abogada egresada de la Universidad de Antioquia. Magister en Ciencia Política.

Carlos Mario Piedrahita. Abogado constitucionalista egresado de la Universidad de Antioquia, profesor de cátedra.

Laura Correa. Psicóloga egresada de la Universidad de Antioquia.

Natalia Isaza. Comunicadora y periodista.

Julián Andrés Velásquez Ramírez. Trabajador social egresado de la Universidad de Antioquia, responsable de este texto.

Hacia un currículo con equidad de género: avances, alertas, oportunidades y caminos posibles

INTRODUCCIÓN

El estudio del género como categoría ha permitido al feminismo develar las desigualdades producidas a partir de la diferencia sexual y de género así como las relaciones de poder que ponen en condición de desigualdad a las mujeres en la sociedad, relaciones de desigualdad que no son ajenas a organizaciones o instituciones como las universidades, puesto que estas lógicas generan regímenes de inequidad donde, como lo plantean Alcázar & Balarin citando Acker (2018), se pueden observar:



[...] disparidades sistemáticas en cuanto a la participación en el poder y el control sobre los fines, los recursos y los resultados; las decisiones sobre la organización del trabajo; las oportunidades de ascenso y participación en trabajos interesantes; la seguridad en el empleo y los beneficios; los salarios y otras recompensas; el respeto; y el placer del trabajo y las relaciones laborales. (p. 27)

Estos regímenes de inequidad cumplen un papel en la reproducción de esas disparidades. Este es un hecho del cual las universidades no son ajenas porque ellas también están mediadas por relaciones de poder que convierten la diferencia sexual y de género en desigualdad. Como lo mencionan las mismas autoras:



Estas desigualdades se expresan de diversas formas: en el acceso y la movilidad en el espacio laboral, en la disparidad salarial, en la continua erosión de la presencia de mujeres en la carrera académica y en su estancamiento en puestos de menor nivel, así como en diferencias en la producción y visibilidad del conocimiento producido por hombres y mujeres. (p. 28)

En esta línea, se reconoce cómo las instituciones educativas son fundamentales en las sociedades contemporáneas para comprender las configuraciones de género, ya que reflejan, recrean y reproducen las relaciones sociales existentes, por ende, tienen una doble posibilidad de transformación o de reproducción de estas (Observatorio de Asuntos de Género - Universidad Nacional, 2018).

De ahí la importancia que las Instituciones de Educación Superior asuman de manera activa, decidida y conjunta, con todos sus estamentos, acciones que lleven a la construcción de políticas de equidad de género que no se queden en el papel y potencien su capacidad transformadora desde una perspectiva de género.

Con ello, la presente ruta es una primera provocación para empezar a caminar institucionalmente hacia un currículo con equidad de género, reconociendo los avances teóricos y de políticas en esta vía, además de la urgencia que, en el contexto actual de la Universidad de Antioquia, representa trabajar e investigar el tema.





Jornada Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior en la Universidad de Antioquia, año 2018

METODOLOGÍA

Para construir la presente ruta se realizó una articulación con la agenda de la Red Nacional Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior, la cual incluía encuentros con otras instituciones para discutir los avances y retos en términos de construcción de política de equidad de género en Instituciones de Educación Superior, entre los que estuvieron: la *Jornada por la Equidad de Género en la Educación Superior*, realizado en la Universidad de Antioquia y el foro *Academia, género y construcción de paz: un diálogo entre academia y sociedad, con perspectiva de género*, realizado en la ciudad de Pereira. Además, se realizó una revisión bibliográfica con el objetivo de identificar y contextualizar políticas, lineamientos y acuerdos que en materia de equidad de género atañen a la Universidad.

La *Jornada por la Equidad de Género en la Educación Superior* se realizó el 10 de septiembre del 2018. En ella participaron la profesora, activista feminista y defensora de derechos humanos Mónica Godoy de la Universidad de Ibagué y el profesor Oscar Quintero, quien hace parte de la secretaría técnica del Observatorio de Asuntos de Género de la Universidad Nacional de Colombia. En horas de la mañana realizaron ponencias acerca de avances y bloqueos para la implementación de políticas de equidad de género en las IES y en la tarde un taller dinamizado por la presentación de Andrea Olaya, politóloga de la Universidad de Antioquia, sobre protocolos en atención a la violencia de género.

Por su parte, en el foro *Academia, género y construcción de paz: un diálogo entre academia y sociedad, con perspectiva de género*, realizado el 21 de septiembre del año 2018, se socializaron ponencias desde las experiencias en la construcción de políticas de equidad de género de diferentes IES del país y en torno a la equidad de género en la construcción de paz y los retos que ello supone.

Por último, la revisión bibliográfica permitió identificar políticas y lineamientos claves para comprender las bases, procesos y referencias que fundamentan la construcción de políticas de equidad de género en las IES; entre otras, se incluyen: el *Enfoque e identidades de género para los Lineamientos de Educación Superior Inclusiva* publicados por el MEN, el *Acuerdo para la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia* como referente cercano de trabajo, el proyecto de Fortalecimiento de la Equidad de Género en la Educación Superior (FEGES) y las *Medidas para la inclusión social y equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL). Y, en el caso particular de la Universidad de Antioquia, se plantea cómo aparece reflejada la equidad de género en su *Plan de Desarrollo Institucional 2017 – 2027, “Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios”*.

RESULTADOS

¿De dónde venimos? Herramientas políticas para la acción

En la legislación internacional que va desde la *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)* hasta el Consenso de la OEA y la *Resolución 17/19 en 2011 de las Naciones Unidas del Consejo de Derechos Humanos*, así como en las *Conferencias Mundiales Sobre la Educación Superior* de 1998 y 2009 se insiste en la necesidad de un sistema de Educación Superior equitativo, no discriminatorio y fundado en el principio del mérito. Así mismo, en la necesidad de eliminar estereotipos en las distintas disciplinas, incrementar la participación activa de las mujeres en la adopción de decisiones, fomentar los estudios sobre el género y eliminar los obstáculos políticos que hacen que las mujeres estén insuficientemente representadas (Unesco, 1998).

También, en los Objetivos del Milenio formulados por los 189 países miembros de las Naciones Unidas, en especial el objetivo 3, plantea la eliminación de inequidades en todos los niveles de la educación y el fomento para la participación de las mujeres. Así mismo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en concreto el objetivo 4, que expresa: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y en el objetivo 5: “Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

A la par de esto debemos reconocer un proyecto multinacional de acceso a la Educación Superior en América Latina, financiado por una agencia alemana, llamado MISEAL. Esta agencia en convenio con cinco universidades colombianas construyeron el proyecto FEGES. Durante 5 años estas universidades lograron publicaciones de libre acceso como son: *El sistema de indicadores para la equidad de género en instituciones de educación superior*, *Educación para la equidad de género: asignatura para la formación docente*, *Observatorio de la participación de las mujeres y la equidad de género en las instituciones de educación superior de las américas*. A 2019, se puede decir que hay una red latinoamericana trabajando en el tema con pocos recursos pero mucha voluntad y esfuerzos para visibilizarlo.

A nivel nacional empezamos por atender los *Lineamientos para la educación inclusiva, enfoque e identidades de género* del Ministerio de Educación, contruidos en diálogo con estudiantes, docentes e investigadores así como con servidores públicos, fundaciones e instituciones. En ellos se recoge un contexto de la Educación Superior en Colombia así como principios constitucionales, normas y políticas que dan sustento a la urgencia de construir políticas integrales para la equidad de género en la Educación Superior, a su vez desarrolla conceptos y categorías sobre la temática, y por último, presenta una serie de recomendaciones para que las IES asuman e incorporen el enfoque y las identidades de género como parte de sus políticas de educación inclusiva.

Estas recomendaciones se sustentan en la redistribución, reconocimiento y participación como principios de justicia, atendiendo la perspectiva interseccional y el enfoque diferencial de derechos, traducidas en acciones estratégicas dirigidas a docentes, estudiantes y personal administrativo de la comunidad educativa. Por ello, a pesar de que en el momento no son vinculantes (aunque se está buscando que lo sean), su argumentación académica y política, constituye un referente básico sobre el cual trabajar.

Otro referente cercano que está ligado a los anteriores procesos es la *Política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia*. Los objetivos de esta política, son:

1. Adelantar procesos de formación desde la perspectiva de género con la comunidad universitaria.
2. Incorporar en los programas académicos que sean pertinentes, la perspectiva de género y el enfoque diferencial de derechos.
3. Fomentar y consolidar la producción de conocimiento e investigación en las áreas temáticas relacionadas con la Educación Superior y la equidad de género.
4. Implementar estrategias de comunicación y divulgación que transformen las nociones, imaginarios y prácticas de género en la cultura universitaria (Universidad Nacional de Colombia, 2012).

En cuanto a lo metodológico y sus estrategias, esta política tiene un sentido similar a las recomendaciones de los *Lineamientos para la educación inclusiva, enfoque e identidades de género*, ya que acuerda, por un lado, un enfoque diferencial para orientar las decisiones institucionales que permitan superar desigualdades a la vez que reconoce la diversidad y pluralidad y sus interacciones desde una lectura de las desigualdades de raza, sexo, clase, etnia y género; y, por otro lado, desde sus estrategias, asume medidas de redistribución para la permanencia de población en condición de vulnerabilidad, medidas de reconocimiento para la participación y medidas para atender y prevenir las violencias de género.

Además, crea el observatorio de asuntos de género para hacer seguimiento de la política y sus medidas y fortalecer institucionalmente una cultura de equidad de género e igualdad de oportunidades. Además, se le asigna la función de asesorar a la universidad apoyándose en sus sistemas de información para hacer seguimiento a la política.

Por último, en materia de equidad de género en la Universidad de Antioquia, se puede observar como en su *Plan de Desarrollo Institucional 2017 - 2027, "Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios"*, la Universidad se compromete a cumplir con la normatividad existente en materia de educación inclusiva a nivel internacional, nacional y local, además dispone que:



La Universidad asume una perspectiva de género como parte integral de su quehacer, entendiendo que las condiciones de exclusión operan de manera diferenciada para hombres y mujeres. Asume también una comprensión amplia de la orientación sexual y la identidad de género, que supera las lecturas universales dicotómicas tradicionales y especialmente las inequidades existentes eliminando la violencia de género. (Universidad de Antioquia, 2017, p. 34)

Además de ello se compromete a que sus prácticas, saberes y políticas estén sustentadas en la perspectiva intercultural, enfoque de derechos y equidad de género, de tal manera que se posibilite la construcción de paz y un buen vivir en sus sedes y territorios, aportando soluciones desde estas perspectivas y enfoques.

Es así como en los temas estratégicos *Equidad inclusión e interculturalidad*, señala la eliminación de las brechas de género, violencias, inequidades, exclusiones, discriminaciones y racismos que se expresen en sus campus. Ello incluye el desarrollo de propuestas académicas plurales, diversas y plurilingües, tal y como se expresa en el objetivo estratégico 3 donde se busca cualificar el quehacer universitario a través de la apertura a los saberes y epistemologías propias de la diversidad de la comunidad universitaria para que permeen la construcción de conocimiento, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, siendo sus líneas o estados de logro:

1. Educación para la paz por intermedio de estrategias que promuevan la no violencia con propuestas pedagógicas que podrán ser enriquecidas con saberes ancestrales, prácticas socio-políticas y formación en derechos humanos.
2. Políticas de enfoque diferencial, de género e interculturalidad consolidadas en la investigación y la extensión, que aporten al conocimiento sobre la Universidad y la sociedad. (Universidad de Antioquia, 2017, p. 68)

Por último, en el objetivo estratégico 4, orientado al reconocimiento pleno de derechos para el ejercicio de la diversidad y vida digna, eliminando todo tipo de discriminación en los espacios universitarios, se resalta el lineamiento o estado de logro:

1. Políticas contra el acoso, la violencia y la discriminación basados en el sexo, la orientación sexual y la identidad de género, desarrolladas desde la sensibilización, la atención integral y la generación de protocolos que promuevan condiciones de convivencia y derechos humanos en la Universidad. (Universidad de Antioquia, 2017, p. 68)

Con esto, podemos observar la necesidad sustentada de crear políticas desde un enfoque diferencial en la Universidad de Antioquia que, entre otras cosas, permitan que esta incorpore la equidad de género en distintos niveles de sus ejes misionales – investigación, extensión y docencia-, sin embargo y conectando con el contexto de otras experiencias de IES vemos como aún falta mucho en la materialización y que es imperativo empezar a dar pasos más decididos en la construcción y cumplimiento de estas políticas, lineamientos y marcos normativos.



Foro en la ciudad de Pereira: Género, Academia y Construcción de paz , año 2018

¿Dónde estamos? construir sobre lo construido

En materia de equidad de género es mucho lo que se ha avanzado en estas últimas décadas en cuanto a legislaciones y reglamentaciones, sin embargo esto no se ha traducido exitosamente en acciones que las formalicen e implementen eficazmente en las Instituciones de Educación Superior. Esto es algo que se reconoció en los encuentros interuniversitarios y la revisión de literatura propuestas para este ejercicio de sistematización.

Aun así, en estos encuentros se reconoció que estamos en un momento clave en el que se entrelazan la construcción de paz, la defensa de la educación pública y la visibilización de la equidad de género como parte ineludible de las anteriores. Es por esto que el primer llamado es a construir sobre lo construido reconociendo los procesos diferenciados de cada IES, tanto internos como externos, por lo que se hace pertinente reconocer cuáles son los factores que dificultan o imponen barreras para la incorporación de políticas de equidad de género en las universidades.

Un primer factor es la falta de recursos para investigación relacionada con el tema y para la creación y efectiva implementación de políticas, hecho que no puede dejar de relacionarse con la crisis de desfinanciamiento de las universidades públicas, pero que también pone en evidencia que la equidad de género no es una prioridad a la hora de invertir recursos.

Otro factor es la naturalización de las violencias y brechas de género, que a pesar de ser visibles son desatendidas. Esto se explica en gran medida porque existen obstáculos de tipo ideológico en las IES y sus directivas e instancias de decisión. Se trata de una ignorancia cultivada en la que se evidencia una pasividad frente a los reclamos, aunado a que el personal formado en género tiene poca incidencia en la toma de decisiones al respecto.

También, no es beneficioso para el panorama que la formulación de políticas y programas que sean específicamente para trabajar en la equidad de género y su incorporación en el currículo, aun no sean pauta para lograr la acreditación de las IES. Además, existe una barrera institucional y desarticulación entre dependencias que dificultan el acceso a datos desagregados que permita levantar y hacer un seguimiento adecuado de estos para la gestión y análisis de información común y válida sobre los fenómenos asociados a las violencias e inequidades de género, lo cual dificulta la toma informada de decisiones y restringe sustentos para estudios e investigaciones

asociadas. A esto se suma la falta formulación de líneas base que permitan investigar y problematizar las prácticas sexistas en los procesos educativos de los ejes misionales de las universidades.

Frente a lo dicho hasta aquí se reconoce el papel fundamental de la masa crítica, la movilización estudiantil, para visibilizar problemáticas e impulsar cambios de tipo cultural. Para ello es clave la vinculación de las facultades de artes, para realizar activismo y fomentar ciudadanías culturales. Así mismo, tejer redes entre distintas unidades académicas es trascendental, y para ello cobra mucha importancia realizar eventos como el Primer Coloquio Nacional de estudios de género realizado en el año 2017 en la ciudad de Manizales que reunió diversas IES y activistas del país; necesitamos pretextos que nos unan y permitan el encuentro.

Ahora bien, es necesario leer en este escenario fenómenos, conceptos y categorías que son claves a la hora de avanzar hacia un currículo con equidad de género dentro de un contexto que requiere acciones integrales y no aisladas como lo acabamos de ver.

Destacamos en primer lugar la *segregación vertical y segregación horizontal* que viven las mujeres en el mundo académico. Como lo plantean Fuentes (2016) y Alcázar & Balarin (2018), la primera se expresa en que, si bien hay un mayor acceso de las mujeres a la Educación Superior, persiste la desigualdad e inequidad en los salarios, en el acceso a cargos directivos y en la toma de decisiones. Por su parte, la segregación horizontal se expresa en violencias de género entre pares, en la subrepresentación de las mujeres en campos del conocimiento que son masculinizados y tienen mayor valoración en el mundo académico (como la carrera de economía), así como en currículos denominados “neutrales”. Entre otras razones las autoras argumentan que se debe en gran medida a una cultura institucional y de género que reproduce desigualdades e inequidades, además de los pocos programas curriculares y centros de investigación con enfoque de género.

Otro aspecto que resaltan las autoras es la perspectiva diferencial e interseccional que amplía el abanico de las múltiples formas de desigualdades expresadas por la intersección entre la raza, el sexo, la clase y el género, reconociendo que como sujetos no sólo nos movilizamos e identificamos desde un sentido histórico y contextual con la diferencia sexual.

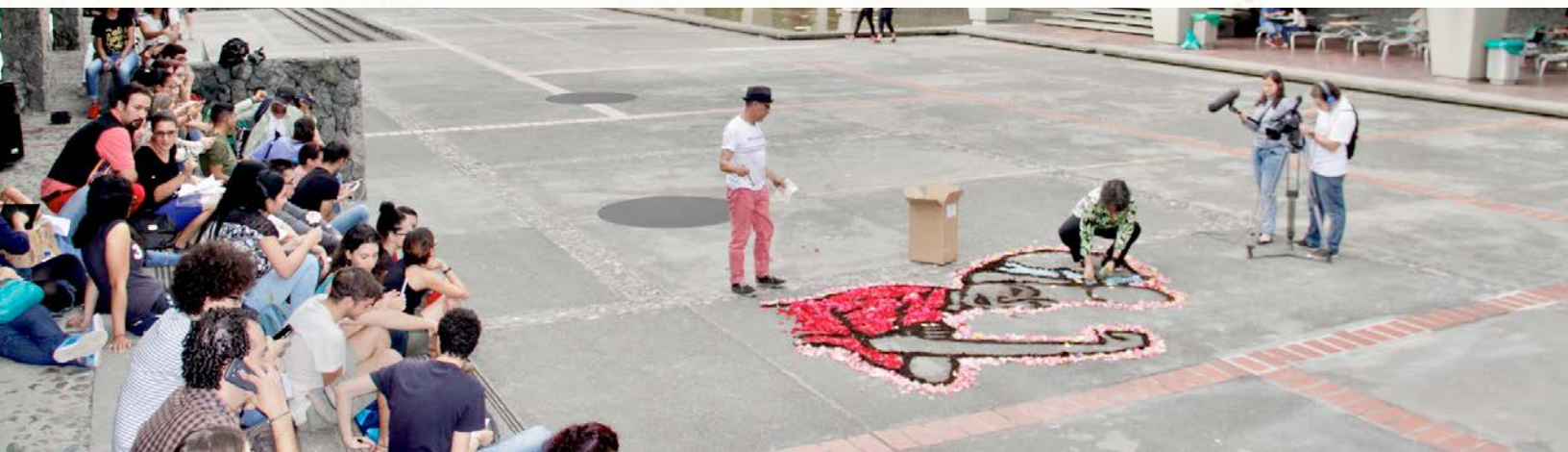
Un eje central más del debate es el de los *currículos ocultos* y la necesidad de problematizar los procesos de enseñanza - aprendizaje para:

Incluir el enfoque de género y de diversidad sexual en los planes curriculares y los contenidos de los cursos, con el propósito de eliminar los currículos ocultos que reproducen visiones sexistas y heteronormativas, bajo un proceso de formación que concientice en el marco de la libertad de cátedra, al igual que la posibilidad de permear las prácticas pedagógicas de los docentes para que su importante labor pueda generar mayores niveles de inclusión social sin que esto atente con la autonomía universitaria. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, p. 67)

En esta línea recogemos los aportes de Fuentes (2016) que en términos concretos plantea que es necesario empezar a caminar en:

La creación de cursos introductorios y especializados de carácter obligatorio y electivos sobre el tema, la incorporación de perspectivas diversas y plurales en todo el currículo, la creación de programas especiales de formación docente, asignación de tiempo para la creación conjunta e interdisciplinaria de este tipo de cursos, diseño de propuestas pedagógicas y metodológicas y destinación de presupuestos para que los docentes puedan tener inmersiones en culturas diferentes, entre otras acciones. (p. 80)

Así, lo que se pone sobre la mesa al examinar estos aspectos y el diálogo generado en los encuentros interuniversitarios es que es imperativo en las IES trabajar en diferentes líneas que permitan visibilizar y avanzar hacia la equidad de género con un sentido de integralidad en las distintas prácticas educativas y lógicas institucionales.



Cátedra abierta de género y diversidades sexuales, 2017

¿Para dónde vamos? Hacia un currículo con equidad de género

Este panorama requiere que nos planteemos caminos de acción y de diálogo en el que se aborden desde diferentes dimensiones los asuntos de género en el currículo de manera crítica e integral, reconociendo que la Universidad hace parte de un contexto en el que múltiples factores se conjugan.

Para esto es clave partir desde una perspectiva crítica frente al sexismo en la construcción de conocimiento, que permita identificar las prácticas y sesgos ideológicos en los procesos de enseñanza - aprendizaje y la investigación.

A manera de provocación, presentamos como propuesta las siguientes líneas de trabajo en las cuáles la Universidad puede empezar a caminar hacia un currículo con equidad de género:

Investigación desde una perspectiva de género

Se trata de una lectura de la investigación que se pregunte por las prácticas educativas desde una perspectiva no androcéntrica y analice las relaciones de género inmersas en ellas que permita construir conocimiento contextualizado en la Universidad con miras a generar líneas base sobre el tema.

- Promover e incentivar investigaciones que se pregunten por los currículos ocultos, no escritos, en las diferentes unidades académicas desde una perspectiva de género.
- Realizar un diagnóstico sobre la desigualdad de género en la Universidad en relación a la investigación y el lugar de las mujeres en los espacios académicos decisorios, la permanencia y acceso a la universidad.

Comunicación con equidad de género

Refiere a procesos comunicativos que promuevan una comunicación no sexista en las distintas unidades académicas y que permitan visibilizar el tema en los diferentes estamentos de la Universidad.

- Realizar campañas y actos simbólicos que visibilicen y alerten respecto al sexismo y la desigualdad de género al interior de los espacios pedagógicos en las diferentes unidades académicas de la universidad.

Formación en currículo oculto y equidad de género

En el marco de la libertad de cátedra, esta línea tiene como intención problematizar con las y los docentes la perspectiva de género y diversidad sexual a través de procesos de capacitación y sensibilización.

- Formar a los y las docentes de las unidades académicas en educación con perspectiva de género problematizando las prácticas machistas en los currículos ocultos y su enseñanza.
- Ampliar los marcos de referencia de los programas académicos y de curso que visibilice el aporte académico, científico, artístico, humanista de las mujeres al conocimiento.

Política de equidad de género

Esta es una de las líneas de trabajo más compleja pero que es ineludible pues como vimos existe toda una normativa que así lo exige, incluyendo el Plan de Desarrollo Institucional donde aparece la construcción de políticas con enfoque de género. Hablar de una política institucional en equidad de género desborda la transformación curricular y plantea el reto de la integridad a partir de los principios y valores institucionales de igualdad, participación e interdisciplinariedad en sus ejes misionales (investigación, docencia y extensión) desde una agenda que involucre, según sus responsabilidades, los distintos estamentos (profesorado, estudiantado, administrativos, jubilados y pensionados, egresados, padres y madres de familia). Todo ello con miras a construir acciones afirmativas vinculadas a las nociones de igualdad y a la idea de la diferencia teniendo en cuenta, como lo explica Sousa Santos (2003), que “Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cada vez que la igualdad nos descaracteriza” (p. 56).

- Participar e incentivar de la creación de una política de equidad de género aportando desde la transformación curricular que incluya: la creación interdisciplinaria de cursos introductorios y especializados de carácter obligatorio y electivo; la incorporación de perspectivas diversas y plurales en todo el currículo, el diseño de propuestas pedagógicas y metodológicas.



Curso de Pensamiento Ancestral Indígena. Encuentro Intercultural con los Maestros Abadio Green y Gurudeva Majarash, 2018



- EPISTEME -

INDÍGENA

Tejiendo en espiral los saberes indígenas
hacia la transformación curricular





AUTORÍA

La sistematización y escritura estuvo a cargo de Juan Andrés Osorio, docente de la Universidad de Antioquia, ha acompañado el árbol de saberes de *Cátedras UdeA Diversa*. Ha sido promotor de los saberes oraliterarios de cursos de lectoescritura, talleres de pedagogías originarias y literaturas indígenas.

Agradecemos a los cientos de estudiantes que nos han acompañado a sembrar, cantar, danzar, sentipensar, pintar, trenzar en espiral los saberes ancestrales indígenas en la Universidad de Antioquia, a todos los que se sintieron palabra viva en estos círculos de pensamiento. A los abuelos y abuelas quienes han visionado desde el origen la enseñanza de los saberes ancestrales en las universidades del mundo, en cada país del planeta, a ellos les debemos devolver la palabra que nos entregaron, caminamos agradeciendo, agradecemos para seguir caminando.

Agradecemos a Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, indígena estudiante de Sociología de la Universidad de Antioquia perteneciente a la comunidad kamënt-sá y Rafael Ballesteros, estudiante indígena de Filología de la Universidad de Antioquia del pueblo zenú, por sus apreciaciones y recomendaciones.

Tejiendo en espiral los saberes indígenas hacia la transformación curricular

RESUMEN

Esta propuesta es la continuación de un tejido que poco a poco se enriquece, se anuda y que a veces se desteje para seguir tejiendo de acuerdo al pensamiento en espiral. En este caminar los pueblos originarios han anhelado tener una educación que piense y responda a las necesidades de sus territorios y que sus saberes sean estudiados a la par de los conocimientos occidentales. Para que la Universidad avance hacia este diálogo intercultural es necesario que reconozca la diversidad cultural y epistémica que la habita, lo cual implica generar alternativas al currículo universitario que permita transformar el acceso y la permanencia de los indígenas estudiantes y, al mismo tiempo, promover la formación en los saberes y las culturas ancestrales. La tarea de la Educación Superior no se puede quedar sólo en las garantías respecto al acceso de los indígenas a la formación universitaria, sino en proponer transformaciones curriculares al interior de las universidades.

En este capítulo retomamos algunos lineamientos a nivel nacional e internacional que propician las relaciones interculturales, los diálogos de saberes y la inclusión de los saberes ancestrales en la Educación Superior. Así mismo, hemos sistematizado el trabajo que desde el año 2016 viene haciendo la iniciativa *Cátedras UdeA Diversa* en su ruta de saberes indígenas, con el fin de recoger algunas de las propuestas pedagógicas y metodológicas en aras de proponer un tejido en espiral con estas epistemes hacia la ampliación del proceso formativo universitario.

INTRODUCCIÓN

“No hemos logrado aprender todo lo que es posible aprender con la presencia viva e inteligente de generaciones de jóvenes provenientes de la selva, el litoral, la montaña y el mar. Aún la Universidad en Colombia no ha logrado la capacidad para aprender con autonomía de las experiencias epistémicas que tienen lugar en sus edificios, sus aulas y sus corredores”.

Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo Ortiz (2016, p. 162)

¿Qué podemos aprender como comunidad académica de la presencia, la ciencia y la riqueza cultural de las comunidades indígenas, de su sabiduría ancestral y de los indígenas estudiantes que la habitan? ¿Están dispuestos los estudiantes, los docentes, las unidades académicas y las epistemes occidentales a generar un diálogo de saberes con las culturas originarias y sus conocimientos? Si bien en la *Constitución Política de Colombia de 1991* hay un reconocimiento a la pluralidad¹⁷ que protege la diversidad y la riqueza étnica¹⁸, la sociedad colombiana ha asumido muy lentamente la transformación de sus imaginarios y sus prácticas en relación a la diversidad. Esta falta de responsabilidad en el cumplimiento de estos principios la han padecido los pueblos originarios: “existe un desarrollo muy incipiente tanto de parte del Estado como de la sociedad en general acerca de la diversidad cultural de nuestra nación y las diversas exigencias que esta concepción y vivencia demandan” (Pancho, 2004, p. 57). No es muy diferente lo que pasa en la universidad convencional donde el reconocimiento y la dignificación de la diversidad cultural es insuficiente aun cuando existen principios y mecanismos que propician el cumplimiento del fomento a la pluriculturalidad y la inclusión en las universidades colombianas¹⁹. La desigualdad de oportunidades para acceder y permanecer en las Instituciones de Educación Superior IES

17. Artículo 1, C.P.C. de 1991.

18. Artículo 7, C.P.C. de 1991.

19. A nivel nacional se han propiciado mecanismos que promueven la convivencia y el respeto para y con las poblaciones étnicas a partir de la Educación Inclusiva, la cual tendría “la capacidad de potenciar y valorar la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promover el respeto a ser diferente y garantizar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural en los procesos educativos” (MEN, 2013, p. 4) y además tendría la posibilidad de examinar las barreras para el aprendizaje y la participación en las Instituciones de Educación Superior (IES), priorizando la diversidad cultural ante la homogenización de las instituciones, en la comprensión de que “no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (MEN, 2013, p. 4).

es un rasgo sobresaliente de la inequidad con las naciones indígenas (Mato, 2009, 2018; Castillo y Caicedo, 2005, 2016). También, advertimos que la tarea de la Educación Superior, no se puede quedar sólo en las garantías respecto al acceso de los indígenas, sino en proponer transformaciones curriculares al interior de las universidades, tal como lo señala la 2^{da} Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector. (CRES 2008, acápite C3, p. 6)²⁰

Gestar propuestas innovadoras que propicien la transformación de las universidades para que sean más acordes con su diversidad cultural es realmente una tarea superlativa, que solo es posible con la ayuda de todos aquellos que participan en los procesos de construcción, producción y administración de los saberes en las IES. Una labor que requiere de políticas y estrategias interculturales que posibiliten el fortalecimiento de las identidades culturales. Así mismo, es necesario construir diálogos de saberes que no se queden sólo en las buenas intenciones sino que propongan acciones pertinentes, “no se trata simplemente de dialogar, sino de construir modalidades concretas, provechosas y duraderas de colaboración intercultural. A fin de lograrlo, es necesario comenzar por superar todas las formas de racismo, abiertas y solapadas” (Mato, 2018, p. 35).

Con el fin de proteger la diversidad étnica y sus prácticas culturales contra todas las formas de exclusión en las instituciones educativas es imprescindible que las universidades garanticen la protección de la diversidad cultural y epistémica, es decir, partir de estrategias que permitan “complementar e intercambiar referentes cognitivos: ideas, conceptos, métodos, cosmovisiones, éticas, principios y lógicas” (Muyuy, 2014, p. 14-15). Por esta razón se requieren diálogos de saberes interculturales que nos permitan escuchar (uno de los principios de las pedagogías originarias) las voces,

20. Estas declaraciones se han reafirmado en la CRES 2018.

las experiencias y las propuestas educativas generadas desde las necesidades de los grupos étnicos en la Educación Superior, para así construir estrategias interculturales a partir de la visión y la articulación de las IES y los pueblos originarios.

No hay que desconocer que la universidad ha logrado constituirse como uno de los escenarios que más se ha dispuesto a pensar el tema de la multiculturalidad en Latinoamérica (Castillo y Caicedo, 2016). Este tema ha sido estudiado en semilleros y grupos de investigación, en revistas académicas, congresos, asambleas comunitarias, etc., en los que se reflexiona la identidad, el reconocimiento indígena, la pervivencia de la memoria, los saberes y las lenguas ancestrales, el acceso a los derechos y un conjunto de expresiones sobre la contemporaneidad de los grupos étnicos. Irónicamente, a pesar de todo este esmero intelectual, las políticas institucionales continúan siendo estáticas e inflexibles (Caicedo y Castillo, 2009 y 2016). En la universidad prevalece una idea de la multiculturalidad que proviene de la relación saber-poder, desde la cual “en el terreno de las políticas educativas, el multiculturalismo se expresa en concepciones que pregonan el derecho de los grupos étnicos a una educación que reconozca y respete su particularidad, siempre y cuando accedan al ‘verdadero’ saber que les ofrece la ‘cultura universal’...” (Castillo y Rojas, 2005, p. 140). De tal manera que los saberes ancestrales indígenas sólo ilusoriamente tendrían la posibilidad de entrar en un diálogo de saberes, ya que en realidad, se perpetúa la visión de estas epistemes como saberes “locales”, es decir, no se les asume dentro de las categorías universales de la ciencia y, finalmente, son subyugados por un orden piramidal que permea todas las instituciones de acuerdo a unas estructuras de poder que reproducen una idea *a priori* de cultura, de desarrollo y de ciencia:

La universalidad de la universidad que conocemos termina allí donde se dice que existe un conocimiento válido y valioso, que no está escrito, y que debe ser aprendido por todos los colombianos en el canto, en la danza, en los tejidos, en la pintura corporal, en el mambeadero. Conocimientos que no han pasado por la prueba científica, que no han sido citados por los centros de investigación y las revistas indexadas, que no hacen parte del cúmulo de información habitual que manejan las instituciones educativas, no pueden ser considerados como parte de las “disciplinas científicas”. Tampoco pueden ser incorporados al saber básico de los debates teóricos internacionales. (Vivas, 2011, p. 3)

La diversidad cultural en el planeta ha padecido un violento proceso de homogenización, en donde sólo a mediados del siglo XX las comunidades étnicas empiezan a ser abrazadas por lineamientos y normativas nacionales e internacionales que las protegen²¹. Sin embargo, este proyecto hegemónico no va a concluir hasta que no se reconozcan las epistemes otras y se descolonicen los saberes. Esto implica la transformación de las instituciones donde se legitima el conocimiento, es decir, las universidades y sus currículos, los contenidos, las pedagogías y las metodologías de enseñanza con los cuales se está formando una sociedad plurilingüista y multiétnica.

En el ámbito de las IES convencionales²² se requiere ampliar el horizonte sobre la interculturalidad y la justicia epistémica frente a la diversidad de comunidades indígenas que la integran (Mato, 2018). Mientras las voces de los grupos étnicos claman por una educación que sea acorde con su pensamiento, sus cosmogonías y sus modos de vida en los territorios de origen, se legitima la necesidad de propiciar el diálogo entre los conocimientos occidentales y los saberes ancestrales. Daniel Mato señala que a pesar de que las ideas de interculturalidad de las organizaciones indígenas coinciden con los planteamientos y proyectos impulsados por agencias gubernamentales y las universidades en sus principios de la colaboración respetuosa y la valoración mutua, estas mismas organizaciones

enfatan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas. Al respecto suelen hacer referencia a inequidades históricamente acumuladas que además se

21. En el contexto internacional, la aprobación y proclamación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas se convierte en un fundamento ético en relación con mandatos de justicia, derechos e inclusión y de no discriminación. Sin embargo, más allá se han proclamado otras disposiciones que hacen reconocimientos específicos en relación con los derechos de los pueblos étnicamente diferentes a los sectores hegemónicos. Entre ellos, vale mencionar la *Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* de 1965 (ratificada por Colombia mediante la Ley 22 de 1981); el *Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales* adoptado en 1966 (ratificado por la Ley 74 de 1968); el *Pacto internacional de derechos civiles y políticos* adoptado en 1966 (ratificado por la Ley 74 de 1968); el *Convenio 169 de la OIT de 1989* “sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes” (ratificado por la Ley 21 de 1991); la *Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas* aprobada en 1992; la *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* de 2001; convención de la UNESCO sobre la diversidad de las expresiones culturales (2005) y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas* (2007).
22. Algunos estudios vienen considerando universidades “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

siguen profundizando. (...) La diferencia suele plantearse especialmente respecto de un foco en particular, el cual tiene especial importancia en proyectos de educación superior, el de la validez “universal” o no, de los diferentes modos de producción de conocimiento. (Mato, 2008, p. 55)

De ahí la urgencia de promover relaciones interculturales equitativas y armónicas, primordiales para la sana convivencia, el buen vivir y la comprensión de las distintas maneras de ser, de senti-pensar, de aprender y de generar conocimientos en la universidad. La sociedad requiere aprender a sentir el respeto y la dignidad que las naciones originarias le otorgaban a las palabras, a sus lenguas ancestrales, dado que todavía hoy la sociedad mayoritaria inferioriza a quienes hablan sus lenguas ancestrales y transmiten sus opiniones, sus sentimientos, sus planes de vida, sus pensamientos y sus conocimientos desde las palabras de sus ancestros (Pancho, 2004; Castillo, 2005; Trillos, 2003). Pero “por suerte las voces ancestrales se escuchan hoy con más fuerza en las universidades que hace medio siglo” (Vivas, 2015, p. 24), gracias a la generosidad de las comunidades y sus docentes que comparten las enseñanzas de las lenguas y los saberes ancestrales en las universidades occidentales, también, en el caso de la Universidad de Antioquia, a la gran sensibilidad que tiene la comunidad académica en la recepción de las epistemes otras que se ha venido propiciando a partir de la iniciativa *Cátedras UdeA Diversa*, donde los sabedores venidos de las comunidades originarias están empleando sus pedagogías propias, sus principios de vida, sus conocimientos y su poesía, sus tejidos, sus danzas, sus cantos, sus historias y sus cosmogonías para expresar la sabiduría que guardan sus comunidades, abuelas y abuelos.



METODOLOGÍA

Pensar la Universidad es una tarea comunitaria, colaborativa, transformadora de voces, visiones y acciones de los estudiantes, docentes y colectivos. Las reflexiones sobre las epistemes ancestrales en las universidades implica reconocer sus opiniones, sus saberes y sus necesidades. Investigar los lineamientos, recomendaciones y normativas en Educación Superior para las comunidades indígenas que tanto a nivel local y global o “glocal” se vienen dando. Reconocer los esfuerzos de las experiencias que se han estado adelantando en la Universidad de Antioquia a través de la enseñanza de las lenguas y saberes ancestrales del Abya Yala²³.

El primer paso que dimos en el proyecto Ubuntu fue estudiar los conceptos que transversalizan este trabajo: currículo, inclusión, diversidad cultural, justicia epistémica, educación inclusiva, multiculturalidad, interculturalidad, etc. Luego revisamos los aportes nacionales e internacionales sobre Educación Superior para los pueblos indígenas e identificamos los lineamientos para las IES, las recomendaciones y algunos ejercicios documentados en las universidades interculturales, así como experiencias e iniciativas en la Universidad de Antioquia.

En un segundo momento iniciamos la sistematización de la *Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena: Aída Quilcué* celebrada en el mes de noviembre de 2017 y de los cursos de Pensamiento Ancestral Indígena ofertados a través de *Cátedras UdeA Diversa* y el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación de 2017-2 a 2018-2. Retomamos los programas de estos cursos e identificamos los contenidos y las pedagogías empleadas.

El Curso Pensamiento Ancestral Indígena empleó círculos de palabra en torno a las pedagogías originarias, de donde retomamos aportes valiosos para esta sistematización. Uno, el 28 de octubre de 2018 con el profesor Abadio Green Stoccel, de la nación gunadule; y otro, el 8 de septiembre del mismo año con la profesora Dora Yagarí, del pueblo êbêra chamí, y el profesor Ever Giraldo Kuiru, del pueblo Murui-Muina. También hubo participación de los estudiantes de las tres cohortes de los cursos de Pensamiento Ancestral Indígena, quienes expresaron sus motivaciones, expectativas y logros durante estos encuentros.

23. Abya Yala: Tierra Madura, preparada para concebir una nueva humanidad, significado en lengua gunadule.

Finalmente, presentamos unas rutas de formación curricular a partir de este trabajo de sistematización y desde la perspectiva colaborativa de esta investigación.

RESULTADOS

¿De dónde venimos? Sümaiwayana antüshiiyünaya (Poesía wayü: Antiguos recién llegados)

**“Así vemos que nuestro antiguo mundo es, aún,
sonriente aprendiz de la vida.
Somos como eternos recién llegados”**

(Apüshana, 2014, p. 59)

Las perspectivas en educación ancestral indígena no son recientes. Tras una larga historia de aculturación y colonización en contra de los pueblos originarios del Abya Yala, emergieron las voces, las luchas y los movimientos sociales indígenas caminando hacia la descolonización y el reconocimiento de sus derechos. Entre ellos el derecho a tener una educación que correspondiera a sus formas de vivir y de pensar, a sus cosmogonías, a sus historias de origen, a sus lenguas madres, a sus maneras de ser-hacer en correspondencia con sus territorios.

La educación indígena aparece en el marco político colombiano a partir de los movimientos sociales indígenas que empezaron a organizarse en la década de los 70. Durante esta época comenzaron a consolidarse sus organizaciones, las cuales gestionaron políticas propias que desembocaron en la Constitución de 1991²⁴. Con la Carta Constitucional la diversidad étnica y las aspiraciones educativas de los pueblos indígenas se hacen partícipes de los derechos de la sociedad mayoritaria, desde entonces pluralista y multiétnica. Comienza así una nueva época de intercambios

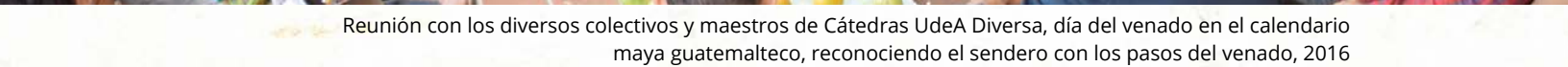
24. Con la Constitución Política de 1991 la diversidad étnica colombiana se reconoce en una sociedad democrática, participativa y pluralista (art. 1), adquiere el reconocimiento y la protección de sus derechos (art. 7), el derecho a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural (arts. 67 y 68) y que propende porque se respeten sus lenguas (art. 10).

culturales, del reconocimiento y la gestión de estrategias educativas propias. Y, al mismo tiempo, se adquiere un escenario político-jurídico para entablar acuerdos en relación a las políticas educativas²⁵. Pero, pese a esta larga historia de demandas y al avance de políticas y normativas que se han reconocido en el país, para su efectiva aplicación es imperante ampliar los horizontes y perspectivas en las universidades convencionales²⁶:

Desde los años 60 y 70 se tienen registros del acceso de indígenas a la Educación Superior (Sierra, 2004), y también conocimiento de acuerdos que reglamentaban la admisión de aspirantes que pertenecieran a comunidades originarias, un ejemplo de ello es el primer acuerdo académico de mayo 13 de 1983 en la Universidad de Antioquia, el cual asignaba “un cupo no adicional” en cada programa, estableciendo un puntaje inferior en las pruebas de admisión. Actualmente, la Universidad de Antioquia tiene dos cupos especiales para indígenas estudiantes por programa, a través del acuerdo académico 236 del 30 de octubre de 2002. Y si bien este acuerdo ha incrementado gradualmente la presencia de estudiantes indígenas en la universidad:

muy poco se ha examinado la situación de esta población estudiantil en las universidades del país, sus logros y dificultades, su participación en los diferentes espacios de la vida académica, su relación con la comunidad no indígena, su articulación desde la Universidad con las comunidades de origen, la construcción de su vida cotidiana en contexto urbano, entre otros. Un estudio inicial realizado en la Universidad de Antioquia indicó que los estudiantes indígenas presentan difícil situación académica, con tendencia a desertar en los primeros semestres de sus carreras, debido a la carencia de recursos económicos, los vacíos que traen de la formación académica básica recibida en su región, la no adecuada orientación profesional a la hora de elegir el programa académico, la dificultad de adaptación al nuevo medio social, y la pérdida de compromiso con sus organizaciones indígenas. (Sierra, 2004, p. 19)

25. La Ley 115 de 1994 conviene que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (art.1). Así como se estipula la política de la etnoeducación (art. 55) para grupos étnicos y los principios orientadores de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria (art. 56).
26. Las universidades interculturales se distinguen desde la propuesta política y curricular por sus principios de educación: “La política etnoeducativa, en el caso de los pueblos indígenas, no superó las expectativas políticas y culturales razón por la cual continuaron con la consolidación de una educación propia e intercultural que fue reconocida en el Decreto 1953 de 2014” (Mazabel, 2018, p. 176) bajo el nombre se Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).



en una Universidad en donde la investigación, la enseñanza y la producción de saberes diversos sean apoyadas por la institución.

Dichas propuestas han generando acuerdos que se ven reflejados en los marcos institucionales, como en el *Plan de Acción Institucional 2015-2018* donde se establece claramente que el “pluralismo, multilingüismo, multiculturalismo, diversidad son rasgos de la Universidad. En ella conviven todas las creencias, posturas políticas, formas culturales. La universidad es abierta por convicción, pluralista por sensibilidad, dispuesta a la diversidad por compromiso. Habla varias lenguas, respeta diversas tradiciones, cultiva visiones de mundo dispares y contradictorias [...] Por ello se dedica a escribir y hablar en varios idiomas, publica en medios múltiples, dialoga con culturas y saberes en toda la tierra.” (Universidad de Antioquia, 2015, p. 7). Es un hecho que en la Universidad de Antioquia se están haciendo escuchar múltiples voces que promueven otro tipo de relaciones entre las epistemes, así como alternativas educativas en la Educación Superior que permiten investigar, aprender y compartir el legado de saberes que milenariamente han cultivado los pueblos originarios.

Este anhelo de reconocer y dignificar la riqueza cultural de la diversidad étnica también ha propiciado que en el *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2027*, la Universidad de Antioquia se reconozca como “una universidad intercultural, equitativa e inclusiva que aporta a la construcción de paz con enfoque territorial”, que se proyecta como una institución que “interactúa con la sociedad y aporta en una relación bidireccional a la búsqueda de soluciones a problemáticas territoriales asociadas a la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad, y en un intercambio mutuo y de diálogo de saberes se transforma a partir de otros conocimientos que enriquecen su misión universitaria” (Universidad de Antioquia, 2018, p. 56). Estas apuestas nos hablan de una Universidad que está en un proceso de transformación, que se proyecta en una sociedad que vive y habla distintas lenguas, que piensa desde diferentes enfoques epistémicos, que se compromete a comprender el territorio y el contexto social y académico de sus estudiantes, con el fin de armonizar las relaciones de aquellos que conviven en ella en aras de la co-construcción del saber y de universidad.

Para concretar estas consignas es necesario que la comunidad universitaria tenga la oportunidad de estudiar las lenguas, culturas y saberes ancestrales desde sus unidades académicas, en diálogo con las disciplinas, pedagogías y metodologías, es decir, la Universidad debe hacer transformaciones con respecto a las políticas institucionales referentes al currículo universita-

rio. Todavía persiste una gran deuda, ya que la inclusión, la dignificación y el reconocimiento de los saberes ancestrales de las culturas indígenas no son validados en el currículo universitario como saberes aptos en la formación académica de la comunidad estudiantil en general.

El Programa Presidencial para la Formulación de Estrategias para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia, a partir del decreto 4679 del 2010 promueve algunas estrategias Interculturales de los Pueblos Indígenas para la Educación Superior, entre las cuales declara:



Fundamental avanzar en métodos educativos innovadores con pensamiento crítico y creatividad, con una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrado en el estudiante y en la diversidad que está representada en ellos, lo cual exige renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que deberían basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad. (Muyuy, 2014, p. 35)

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra²⁷ ha hecho aportes en este sentido para pensar desde la Educación Superior los proyectos, los anhelos y los planes de vida de los estudiantes articulados a los sistemas de salud, de gobierno propio, de ordenamiento territorial y las relaciones generacionales de las comunidades indígenas. Sin embargo, la mayoría de estudiantes indígenas de la Universidad pertenecen a otros programas académicos que no consideran, ni reconocen los saberes diversos de sus pueblos, afectando su permanencia en la educación superior:

los y las estudiantes indígenas viven permanentemente tensiones e insatisfacciones porque ingresan con la idea de poder intercambiar conocimientos y experiencias, situación que no se da, haciendo que la no-articulación entre saberes que imparte la Universidad y los saberes, expectativas y demandas de los contextos de origen, así como

27. Con el propósito de iniciar un programa académico pertinente a los contextos nacional, regional y sociocultural de los pueblos indígenas, en el Marco del Convenio de Cooperación No. 042 de 2009, suscrito entre la Universidad de Antioquia, la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), con apoyo académico del Grupo de Investigación DIVERSER de la Universidad de Antioquia se creó la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

el no-reconocimiento a la diversidad cultural afecta de manera significativa la motivación para proseguir la carrera. De esta manera, quienes avanzan en sus estudios, sufren una transformación en sus identidades. Durante más de 200 años, la Universidad de Antioquia, como parte del sistema educativo, se ha ocupado de reproducir una forma de enseñar, de generar y validar el conocimiento desde un paradigma que ha contribuido a la “colonialidad del ser” que consiste en borrar identidades e integrarlos en identidades comunes. La educación colonial que ha reproducido el sistema educativo ha estado orientada a invisibilizar y subvalorar otras formas de pensar, sentir, soñar y crear. (Programa del Curso de Pensamiento Ancestral Indígena 2017-2, dictado por Dora Yagarí)

Los profesionales indígenas que egresan de las universidades aprenden al dedillo la costumbre propia de las ciencias y las disciplinas occidentales de desconocer los saberes y prácticas tradicionales de los pueblos, generando la indiferencia a la sabiduría de sus mayores, abuelas y abuelos, que fundamentan sus conocimientos en una relación armónica con el universo, con la madre tierra y con todos los seres vivos. Por eso intervienen en sus comunidades desde y con una mirada exógena que no aporta al buen vivir “esto genera conflictos al interior de las comunidades, de autoridades, sabedores y sabedoras tradicionales con el profesional, que en su mayoría, se resuelven con la salida de éste a buscar posibilidades laborales por fuera de sus territorios. De este modo podríamos afirmar que la ausencia de programas académicos que reconozcan los pensamientos, cosmovisiones y prácticas ancestrales de los pueblos indígenas también contribuye al desarraigo” (Programa del Curso de Pensamiento Ancestral Indígena 2017-2, dictado por Dora Yagarí).

En ese sentido, la Universidad no sólo debe mejorar los índices de acceso y permanencia de indígenas a este espacio de formación, también, debe incluir dentro de sus currículos propuestas académicas que permitan el diálogo de pensamientos y saberes, posibilitando que los estudiantes mantengan las relaciones con sus pueblos y articulando los procesos de formación con la cosmovisión, los saberes, las necesidades territoriales y las demandas socioculturales de sus comunidades. De esta manera, la Universidad de Antioquia ampliaría sus horizontes de cara a las crisis civilizatorias, de eco-biosostenibilidad, de violencia contra la diversidad y avanzaría en un proyecto universitario intercultural, inclusivo y con equidad.

¿Dónde estamos?

**Rua: Nino kai joini joini, beno kai joini joini
(Canto minika: Dónde estamos, aquí estamos)**

Cátedras UdeA Diversa es una iniciativa que camina tejiendo en ôkama ("el camino tejido" en lengua êbêra chamí) alianzas epistémicas desde el buen vivir, urdimbrando voluntades y esfuerzos de diversos colectivos y propuestas que han soñado con una universidad inclusiva, diversa, equitativa, pluri-lingüe e intercultural, por eso se declara

heredera de una historia no contada, no reconocida desde la historia oficial de nuestra institución y sociedad hegemónica. Se alimenta de la historia de los pueblos, de los abuelos, de la ancestralidad del territorio y sus comunidades, así como de las luchas y movimientos de grupos diversos en las ciudades, campos y universidades. De otro lado, retoma las experiencias de formación que se vienen adelantando desde 2007 en la Universidad de Antioquia, las propuestas de los colectivos, grupos de investigación, profesores y estudiantes que viven y se reconocen en la diversidad.

Se constituye en un dispositivo formativo, intercultural, diferencial y equitativo, que potencia los procesos educativos de la comunidad universitaria de cara a las crisis y desafíos de las sociedades contemporáneas, los avances de las ciencias, las tecnologías, los saberes y los conocimientos, en tiempos de una globalización que reclama una nueva humanización y humanidad. Este dispositivo germina en un modelo arborescente. El árbol como metáfora biocéntrica, cultural, epistémica, política y pedagógica permite entender la dinámica de los procesos formativos que parten de la Madre Tierra. Se trata de conectar los saberes ancestrales, preservados a través de las lenguas del territorio, con los debates actuales sobre las diversidades sexuales y géneros, los movimientos raizal, afro e indígenas, y la reflexión-acción en torno a la discapacidad y la cuestión de la paz. (Yarza, 2018, p. 990)



De ahí que, frente a las necesidades locales, regionales, nacionales en Educación Superior de las comunidades diversas epistémica y culturalmente, *Cátedras UdeA Diversa* propone una sinergia de estrategias y dispositivos de formación, que tienen la potencia de promover la permanencia estudiantil desde el reconocimiento, visibilización, aprendizaje de los saberes, problemáticas, aproximaciones, metodologías, cosmovisiones, lenguas, tradiciones, etc., al tiempo que expande la formación integral de la comunidad universitaria, con sus múltiples posibilidades de conexión entre la investigación, la docencia y la extensión. Estas prácticas propician el acercamiento, la apropiación y el reconocimiento de la diversidad epistémica y la interculturalidad en la Educación Superior, a partir de las necesidades de los estudiantes indígenas y de la comunidad en general.

Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena Aída Quilcué: la tierra, nuestra madre

La Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena es uno de los escenarios de formación que pretende poner en diálogo los saberes ancestrales con los conocimientos académicos de la Universidad. Diálogos de saberes que fortalecen el tejido con las comunidades originarias que habitan la ciudad universitaria. Este espacio propone compartir los saberes de los pueblos ancestrales en un ámbito intercultural con los estudiantes, los docentes, la población indígena y la comunidad en general, como una forma de generar conocimiento desde las diversas cosmovisiones, sentipensares y múltiples relaciones con otros seres humanos, con la Madre Tierra y el Universo. Con la finalidad de entender, valorar y construir el camino de la interculturalidad que ha sido planteada como proyecto político por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y en Ecuador, por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE).

La Cátedra propone caminar la interculturalidad a partir de estas experiencias comunitarias, para que las relaciones inter(étnicas-culturales-epistémicas) se construyan a través de la creación de nuevos ordenamientos y valores sociales en donde prime el respeto por la comunidad y el territorio. De esta manera se apunta a la transformación de las actuales estructuras, las instituciones y las relaciones sociales, con miras hacia la conformación de propuestas educativas alternativas que pluralicen la sociedad.

La Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena, Aída Quilcué, es un homenaje a una de las líderes indígenas que ha logrado llevar el bastón de mando de la comunidad Nasa como una antorcha de luz en medio de la



Abuela Lucía Yagarí, en la apertura de la Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena: Aída Quilcué, el territorio como madre

en estos tiempos de violencia, de indiferencia frente a las demandas y las peticiones de los pueblos ante las injusticias y del ocultamiento de la sabiduría ancestral indígena que es otra forma de manipulación y racismo. La primera versión de la Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena, Aída Quilcué, ha propuesto como eje del pensamiento y la palabra: la defensa, el respeto y la dignificación del territorio, a partir de las voces de los abuelos y abuelas, sabios, sabias, autoridades y líderes indígenas, quienes compartieron la memoria profunda de los ancestros de cada pueblo. Desde los testimonios, las narraciones de las historias de origen, los cantos, las danzas, el tejido, los sueños, se han explicado las diversas cosmovisiones que han nutrido los planes de vida. También se ha establecido la agenda de exigibilidad de derechos de los pueblos indígenas colombianos ante la sociedad mayoritaria y el gobierno.

En la charla *"Diálogos e interferencias entre pensamiento indígena y pensamiento convencional académico"* coordinada por la profesora Dora Yagarí el 2 de noviembre del 2018, la profesora señalaba que en la Universidad no sólo se dan diálogos de saberes, sino también interferencias en las relaciones entre el pensamiento ancestral y el pensamiento académico occidental, cuando se desconocen las realidades que viven los pueblos, las comunidades y los saberes ancestrales a la hora de hablar de un diálogo de saberes. Cuando esto sucede no se tejen vínculos, los saberes y los sabedores no son tomados en serio ni valorados como "científicos", aun cuando su formación, los años de preparación con sus familias, el conocimiento del territorio, de la flora y la fauna, las medicinas, etc., es único y valioso para el bienestar comunitario y para la humanidad.



Encuentro inter-cursos Pensamiento Ancestral Indígena, 2018

Justamente este espacio pretende articular a las comunidades indígenas, a las organizaciones de base, a los colectivos, a los cabildos urbanos y universitarios, a los maestros y a las maestras, a los indígenas universitarios y a la comunidad académica en general, para lograr un verdadero tejido, donde los saberes ancestrales sean experimentados en la Universidad y, además, que estos diálogos de saberes puedan fortalecer los procesos llevados a cabo en los territorios ancestrales, en la ciudad y en otras universidades.

Curso de Pensamiento Ancestral Indígena

Cátedras UdeA Diversa considera fundamental que en su árbol de conocimientos los saberes de las culturas ancestrales sean visibilizados y reconocidos en la Universidad de Antioquia. Por esa razón se viene ofreciendo el curso de Pensamiento Ancestral Indígena a estudiantes, empleados, egresados, docentes y a la ciudad en general a partir del segundo semestre del 2017, como un curso de extensión de la Facultad de Educación. Este curso fue visionado con el acompañamiento de Amelicia Santa Cruz, Dora Yagarí y Abadio Green, profesores de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y el equipo de *Cátedras UdeA Diversa*, quienes germinaron la propuesta de abrir un curso que

permitiera un tejido que recoge los sueños de muchos pueblos originarios, un gran canasto donde confluyen las voces y las acciones de líderes y lideresas, de hombres y mujeres que han anhelado que se reconozcan y dignifiquen los saberes ancestrales en la Educación Superior, en las universidades y las sociedades del mundo, para que las hijas y los hijos de todos los rincones del planeta reconozcan la sabiduría de la Madre Tierra y los saberes de los pueblos indígenas, las aspiraciones, luchas, historias de origen y propuestas culturales con las que han resistido al proyecto hegemónico colonizador.

El curso de Pensamiento Ancestral Indígena ha dado cuenta de la pluralidad de saberes, lenguas y lenguajes de varios de los 104 pueblos originarios. En este sentido es necesario comprender que el legado cultural de los pueblos indígenas es invaluable y de una riqueza cultural extraordinaria. Estos espacios nos han permitido acercarnos, a través de las palabras de sabedores y sabias de los pueblos, a la memoria profunda de los ancestros, quienes nos permiten identificar, valorar, y en algunos casos recordar, sus historias y leyes de origen, sus filosofías, cosmovisiones, artes, la gran sabiduría de las plantas medicinales, entre otros. Es importante acercarnos a estos saberes desde sus significados de vida, sus modos de pensar, sentir, nombrar y hacer, para replantear los enfoques antropológicos que objetivan las comunidades y sus saberes. Se trata de generar espacios vivenciales en el que hombres y mujeres, indígenas y no indígenas, apreciemos que la sabiduría ancestral contiene múltiples epistemes, en donde el respeto por lo humano, la naturaleza y las otras especies y formas de vida transforman nuestra manera de habitar, interactuar y ser con los territorios.

Metodologías vivenciadas

En los cursos de lenguas y de pensamientos ancestrales se comparten los saberes a partir de **círculos de palabra**, esta es una tecnología comunicativa donde se le devuelve el poder y el dinamismo a la palabra, el poder de crear y de manifestar el pensamiento en acciones. Los círculos de palabra son estrategias de comunicación colectiva y comunitaria usados por los pueblos ancestrales, en los cuales se reconoce el valor de la oralidad, de la escucha y de la conversación como herramientas primordiales para la enseñanza y el aprendizaje. Existe una claridad cuando volvemos a creer en la construcción colectiva desde el diálogo y la escucha, le estamos devolviendo la esperanza a la humanidad en las palabras, es decir, le estamos apostando una vez más a la posibilidad de compartir y de celebrar la experiencia de inventarnos a partir de la palabra, del canto, de la poesía, de los relatos de origen, de la danza, de los arrullos, de la palabra dulce... precisamente en



Apertura del círculo de Palabra celebrado en el marco de la Celebración de las Lenguas Nativas, 2018

estos círculos está presente la palabra dulce como parte de una pedagogía del buen vivir “la palabra dulce es un principio de la sabiduría milenaria de muchos pueblos de América, y para comprenderla hay que vivirla o recordar que ya desde nuestro origen, desde el vientre, estamos siendo educados por nuestras madres y abuelas; en silencio durante nueve meses aprendemos a escuchar la palabra dulce de la madre y de nuestro padre”. (Guisao Macías, 2018, p. 19). En los círculos de palabra se comparten conocimientos y experiencias fundamentales para el buen vivir y la sana convivencia, se prioriza la colectividad y el diálogo. A través de esta tecnología comunicativa aprendemos a valorar el poder de las palabras, por eso cuidamos las palabras, las endulzamos, y con esa misma dulzura cuidamos del otro. A su vez cuando aprendemos a cuidar del otro y de nosotros a través del buen manejo de las palabras, cuidamos del círculo, es decir, de la totalidad: “El círculo representa la totalidad de las cosas. Lo que está dentro del círculo es sólo una cosa, y también sería el espacio. La temporalidad del círculo consiste

en abandonarlo, consiste en moverse a un lado y otro, pero siempre volvemos a nuestro círculo, porque en esencia representa la totalidad de las cosas en el tiempo y en el espacio” (Gavilán, 2011, p. 29). Ese círculo también nos protege, en palabras de la abuela Lucía Yagarí, así es que cuando nos reunimos a compartir los saberes ancestrales los protegemos y aprendemos a cuidar de la totalidad, tanto del cosmos como de la Madre Tierra.

La pedagogía del vientre es una experiencia que nos permite valorar y reconocer la sabiduría de la ancestralidad al recordar con las madres y los padres (nuestros primeros educadores) nuestra experiencia durante los nueve meses o las diez lunas de gestación en el vientre (nuestra primera casa, escuela y universidad). Esta pedagogía, inspirada en el camino recorrido por la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, ha sido heredada por sabias y sabios de los pueblos ancestrales. En su desarrollo, posibilita revisar nuestros procesos formativos, sanar nuestras raíces y generar mejores relaciones con nosotros mismos, la sociedad y la naturaleza. La pedagogía del vientre es una herramienta ancestral con un gran fundamento filosófico, en la que se nos recuerda que todos somos parientes porque somos hijos de una misma madre, la tierra, ligados con un cordón umbilical desde la placenta. Dentro de esta concepción se valora mucho más el momento de gestación, se cuidan y dignifican las mujeres, las parteras y los parteros, se escucha y se habla con más cuidado y amor a los niños y a las niñas, se les canta y da forma desde que están en el vientre, así aprendemos a cuidar la vida desde su estado germinativo.

En nuestra formación es importante saber cómo estamos con nosotros mismos, con nuestro cuerpo, cómo estamos como individuos con la Madre Tierra y con la sociedad, pero también es necesario comprender cómo están nuestros gobiernos con la espiritualidad, con la salud, con la educación, con el territorio, es decir, como sociedad cómo estamos con la totalidad de la existencia.

Esta metodología implica una mirada hacia adentro, a los recuerdos y primeros gestos de relación con el mundo, volver a escuchar a la madre, al padre, los familiares, la comunidad. Ir a las huellas de la infancia bajo las siguientes preguntas orientadoras:



¿Qué recordamos del momento en que estábamos en el vientre de nuestras madres? ¿Mi nombre tiene un significado en especial? ¿Por qué me llamaron de esta manera? ¿Qué me cuenta mi madre, mi padre y mis familiares sobre mi embarazo, mi parto, mi infancia, niñez? ¿Qué recuerdo de mi infancia, mi niñez, mi juventud, mi vida antes de llegar a la Universidad? ¿Qué ha aportado la Universidad a mi ser como indígena? (Programa del Curso de Pensamiento Ancestral Indígena 2017-2, dictado por Dora Yagarí).



Muestra de pintura corporal kipara entre maestras êbêra chamí, 2018

La pintura corporal es una de las prácticas ancestrales que propone otras formas de expresión no alfabéticas, ni grafo-céntricas. Desde la pintura se transmite el sentido profundo que tiene para las prácticas rituales la preparación de los tintes naturales, los diseños y los colores. Los innumerables símbolos que se pueden pintar sobre la piel hablan de bastas enciclopedias del saber ancestral, usadas para beneficiar, fortalecer, cuidar y proteger el cuerpo, el corazón, el pensamiento, el espíritu, etc. Es así como a través de la pintura corporal se pueden dibujar las especies que habitan en un territorio o se pueden contar las historias antiguas que alimentan la identidad cultural.

El tejido aporta a la riqueza de los saberes ancestrales de la humanidad. En sus propias maneras de tejer, en sus materiales se encuentran sus pensamientos. El tejido tiene un uso práctico, crea artefactos de alta tecnología que sirven para las labores diarias de la comunidad. Además el tejido no es sólo el que se hace con las manos y el hilo. Por el contrario, para los pueblos ancestrales todo es un tejido: nuestro cuerpo está lleno de tejidos, nuestra comunidad, nuestro planeta y nuestra galaxia, que hace parte de un gran telar. Compartimos uno de los textos citados en el marco de este ejercicio pedagógico del Curso de Pensamiento Ancestral Indígena 2018-2:

Marta me contó que cuando uno teje, teje pensamientos. (...) La mochila, no sólo es una bolsa para meter las cosas, la mochila cuenta la historia del universo, cuenta pensamientos, cuenta vidas. No hay una mochila igual a otra.

Cuando tejo, me doy cuenta de que estoy dejando mi vida allí. Después de que haces un nudo es difícil echarte para atrás, es difícil desbaratar y por eso debes seguir tejiendo a pesar de que la falta de concentración o tus pensamientos hayan repercutido en que la mochila no esté muy coherente. Por eso el tejido es como la vida.

Cuando tengo visita en mi casa, me gusta sacar mi tejido. Tejo y oigo la conversación. Y me gusta porque me doy cuenta de que dejo de oírme a mí misma y comienzo a escuchar a los demás. Dejo de ser el centro del universo. Mis pensamientos se van hilando con los movimientos de mis manos, como se hila una conversación: de un lado a otro.

También cuando estoy sola, me gusta tejer. Y pienso en la persona a la que le tejo: en Martín, en mi sobrina, en mi hermana... y entonces por un momento dejo de pensar en mí. Porque la gracia de hacer una mochila es que la haces para los demás.

Este acto creador de tejer, alegoría del origen del cosmos, lo hacen día a día, miles de niñas y mujeres indígenas en todas las partes del mundo. Pero cada vez son menos. (Arango, 2007)



Cantos de las abuelas êbêra chamí en la inauguración de la Cátedra de Pensamiento Ancestral Indígena
Aída Quilcué, la tierra, nuestra madre, 2018

Con **las danzas y los cantos** celebramos la vida en comunidad. Estas pedagogías posibilitan la transmisión, la comprensión y la preservación de la sabiduría ancestral de todos los pueblos del planeta. A través de los cantos nos es posible aprender otras lenguas, las historias de origen, las audiocosmovisiones, sus ritmos vitales, las propuestas estéticas y culturales de los pueblos indígenas.

Historias de origen de los pueblos originarios, como relatos fundacionales son fuentes invaluable del conocimiento profundo de las culturas, sin embargo, estas historias no son conocidas aun por la sociedad colombiana, por un lado, las publicaciones de las historias han quedado relegadas a categorías de fábulas y mitos en el ámbito del folklor y, por otra parte, muchas de las historias de origen son orales por lo cual sólo son conocidas en las comunidades indígenas. Estos escenarios de formación plantean volver sobre el conocimiento de las historias de origen de nuestros pueblos, las cuales nos llevan ineludiblemente a investigar las historias que se encuentran en el ámbito de la oralidad, la oralitura y la literatura.

Historias de vida de los estudiantes. Es necesario que las maestras y los maestros escuchen las historias de vida de los estudiantes de sus cursos. Esta relación entre el maestro y sus estudiantes permite conocer mejor las actitudes, las aptitudes y las potencialidades de cada ser. Este ejercicio pedagógico contribuye al autorreconocimiento de la identidad cultural.

La pedagogía de la siembra, la Madre Tierra como la gran pedagoga. De ella emanan saberes espirituales y prácticos, esenciales para la vida, que pueden ser escuchados, sentidos, percibidos si resignificamos su concepción utilitarista y mercantil. Concebimos así la siembra y la germinación como un espacio de aprendizaje, de reconexión con nuestra gran madre, un lugar donde se comparten los saberes de culturas ancestrales sobre la medicina, la agricultura, la alimentación, la ecología, la biología, la ética, etc. De ahí su importancia en los espacios de enseñanza de los saberes indígenas.

La literatura y la oralitura ancestral. Los intelectuales indígenas han bebido tanto de las palabras de sus sabios como de la educación occidental, de ahí que la producción de estos intelectuales sea concebida en la frontera entre la literatura y la oralidad. En los cursos se comparten las palabras de poetas e intelectuales del territorio tales como Estercilia Simanca, Yenny Muruy Andoque, Manuel Quintín Lame, Fredy Chicangana, Hugo Jamioy Juajibioy, Vito Apushana, Anastasia Candre Yamacuri, entre otras.

Los movimientos sociales indígenas son la expresión de los ideales, de los planes de vida y de los proyectos culturales de los pueblos ancestrales, de ahí que sea imprescindible visibilizarlos en el contexto universitario y estudiarlos en los cursos que se dictan en nuestras universidades para comprender los fenómenos socioculturales, la importancia de la territorialidad, los procesos históricos, tanto como las perspectivas educativas que los pueblos indígenas están reivindicando.



Chagra de los saberes ancestrales en la ciudadela de la Universidad de Antioquia, 2018



Celebración de la diversidad de los saberes culturales con la danza en espiral

¿Para dónde vamos? Shecuatsëng Betsasoc (Poema kamëntza: Caminar con los pies en la cabeza)

**“ Tener los pies en la cabeza
Siempre es bueno tener los pies en la cabeza,
dice mi taita para que tus pasos nunca sean ciegos”.**

(Jamioy Guajibioy, 2010, p. 115)

Tejiendo en espiral el camino de los saberes indígenas es una propuesta que recoge las experiencias que se han vivido en la Universidad de Antioquia para presentar rutas que permitan articular los conocimientos indígenas en la enseñanza universitaria. Las epistemes ancestrales de los pueblos indígenas requieren la apertura de espacios académicos en donde se enseñen, estudien e investiguen los conocimientos indígenas para

los universitarios indígenas y no indígenas de pregrados y posgrados, ya que, como lo hemos visto, la sociedad en general tanto como la comunidad universitaria necesita ampliar sus horizontes epistémicos, formarse en y desde la diversidad cultural. Los saberes ancestrales son un legado para toda la humanidad, el diálogo intercultural entre las comunidades originarias e IES debe generar articulaciones que propicien que las epistemes ancestrales puedan hacer parte del currículo universitario. Como se revela en este estudio es necesario proponer estrategias para que estas epistemes tengan la oportunidad de dialogar con las otras ciencias que se estudian en las universidades a partir de relaciones equilibradas y armónicas.

Desde el inicio de esta propuesta se han venido identificando formas innovadoras para la enseñanza de los saberes epistémicamente diversos. Uno de ellos es el **pensamiento en espiral**, reconocido como paradigma explicativo de la realidad y común en las comunidades originarias. Este pensamiento se traduce en **pedagogías, metodologías y estrategias curriculares** que permiten activar estudios e investigaciones creativos a partir de la vida en comunidad, de sus necesidades y del territorio que habitan.



El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente. En un modelo en espiral, el conocimiento y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin. (Gavilán, 2012, p. 19)

El pensamiento en espiral se propone como un paradigma idóneo para la enseñanza y el aprendizaje en sociedades diversas, dado que el currículo en espiral marca el desarrollo de los aprendizajes preocupado más por las necesidades de la comunidad que por las restricciones o los prerrequisitos para acceder a dichos conocimientos, de tal manera que los estudiantes pueden investigar y aprender a partir de las necesidades y las problemáticas de los contextos territoriales.



El modelo de acción en espiral centra su preocupación en la comunicación y el diálogo, y en los procesos de planificación adopta una metodología colectiva, como también en la organización de recursos; análisis de los riesgos y posibles alternativas. El modelo busca la creación colectiva de estrategias de evaluación, y finalmente, el modelo genera desde el colectivo la construcción de hipótesis y teorías. (Gavilán, 2012, p. 19)

Las pedagogías en espiral sustentan la enseñanza de los saberes ancestrales, valoran la diversidad de lenguas y su sabiduría. A partir de estas pedagogías, se comprende que los saberes indígenas son el resultado de culturas que han vivido profundos procesos históricos.

Inclusión de docentes, sabedoras y sabedores en la Universidad. Estos cursos están diseñados para que sean invitados los abuelos y abuelas de diferentes pueblos indígenas con la finalidad de reconocer y dignificar sus saberes. Si hablamos de recuperar los saberes ancestrales debemos dar un gran paso en coherencia con el reconocimiento de las maestras y sabios de las comunidades originarias, “la educación que proponemos debe estar en capacidad de incluir en los procesos formativos de las nuevas generaciones a los sabios y las sabias de la comunidad, artesanas y artesanos, botánicos, historiadores, líderes y lideresas, entres otros, mientras al mismo tiempo se propicia el diálogo de saberes con otras culturas, desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora que permita romper con procesos históricos de asimilación, aculturación y pérdida de la identidad” (Green, 2014, p. 22).

La enseñanza de los saberes ancestrales. La Universidad de Antioquia ha realizado esfuerzos por el acceso de indígenas estudiantes gestionando dos cupos especiales por programa, como lo hemos reseñado en este trabajo. Sin embargo, la inclusión no sólo se trata del ingreso de indígenas a la Educación Superior, se requiere también que la Universidad tenga opciones para que sus comunidades, sus saberes y sus planes de vida sean acogidos en el currículo.

En este sentido es importante que desde **los exámenes de admisión** se tenga en cuenta la formación que traen los estudiantes indígenas de sus comunidades (Green, 2014; Vivas, 2011; Sierra, 2004), considerando diálogos de saberes entre los indígenas universitarios, los docentes y los funcionarios. Pensar una transformación curricular sin pensar el examen de admisión sería mantener la brecha entre una educación estandarizada, basada

en unas competencias con pretensiones universalistas. Por el contrario debe pensarse en una educación para la vida, para las comunidades, para el desarrollo armónico de las sociedades.

Otro gran aporte para los maestros y las maestras que dan cursos, temáticas y contenidos que se refieren a los saberes ancestrales o que dan cursos a estudiantes indígenas es que puedan apoyarse a partir de las pedagogías originarias, por lo cual es imprescindible que **los docentes de la Universidad tengan la oportunidad de recibir una formación en estas pedagogías.**

Nuestras pedagogías nos vienen desde el Origen: La enseñanza de los saberes ancestrales requiere de pedagogías que estén en correspondencia con el pensamiento, las cosmovisiones y las maneras de ver, sentir y hacer de los pueblos indígenas. Es necesario que la enseñanza de los saberes indígenas



dé cuenta de la vida que está en las comunidades, en el hábitat tradicional de los pueblos, que dé cuenta de las distintas formas que los pueblos han utilizado como estrategias para que el aprendizaje sea un acontecimiento de la vida, que el aprendizaje signifique la alegría, el contacto con la naturaleza, signifique las relaciones de reciprocidad y de armonía, que realmente podemos enseñar a la humanidad que el aprendizaje no sólo está en el aula, sino en la vida cotidiana, es decir, se aprende haciendo, viendo la realidad. (Green, 2014, p. 25)

Los estudiantes que participan de estos procesos se relacionan de una manera más solidaria, hay mayor participación y compromiso, y también, se generan tejidos sociales y diálogos en un ambiente entre los indígenas universitarios, los maestros indígenas y la comunidad académica en general. Y cuando cantamos y danzamos en círculo recordamos que desde el origen la vida es una celebración. Los encuentros se pueden realizar tanto en salones como en “aulas abiertas”, como las zonas verdes de la Universidad, en donde, por ejemplo, los estudiantes y maestros han logrado generar una chagra (huerta) en la que se aprende directamente desde la tierra lo referente a la siembra de semillas autóctonas, soberanía alimentaria y saberes nativos de los territorios ancestrales.

Estas rutas de formación espiraladas son alternativas que pueden ser adoptadas en las unidades académicas, a partir de la implementación de cursos que permitan a los estudiantes y a los docentes estudiar las historias de origen, las pedagogías propias, las literaturas y las oralidades, las artes no alfabéticas como la pintura corporal y el tejido, las cosmogonías y las diferentes maneras de pensar y ver el mundo. Anhelamos que estas prácticas sociales, epistémicas, éticas, estéticas, culturales, políticas y ancestrales que generosamente nos han compartido las comunidades y los pueblos nativos del Abya Yala y que han resonado casa adentro (La Universidad de Antioquia) y casa afuera (la ciudadanía ha reconocido nuestra propuesta a través de talleres que hemos brindado en *La Fiesta del Libro y la Cultura*, en parques bibliotecas, en escuelas y colegios de Medellín, etc.) sean acogidas por las unidades académicas en sus programas de formación curricular como una apuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural y epistémica.







LENGUAS Y CULTURAS ANCESTRALES

Chôrâra kûrisîa kâkawâdaîbaita
Volver al pensamiento de los mayores





AUTORÍA

Este ejercicio fue posible gracias a cada uno de los seres que ha soñado, caminado, tejido y acompañado nuestra iniciativa “Cátedras UdeA Diversa”, en especial, quienes con su corazón, palabra y acción han abonado las raíces de nuestro árbol, metáfora que le hemos dado a nuestro compartir de lenguas ancestrales. Aquí están los abuelos, abuelas, tíos y tías que nos dieron el permiso y consejo para empezar este camino, así como los docentes que han compartido el legado de sus ancestros: Lida Yagarí, Lisandro Jaramillo, Noinui Jitóma, Carmen Frías Epinayú, Sedney Suárez Gordon, Harley Bent, Henrietta Forbes, Marlyn Tascón, Jerónimo Tascón, Abadio Green, Muganza Deogratias Musimbi. Y como tejedora de esta memoria Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, Indígena Kamëntsá, estudiante de Sociología, docente de apoyo de los cursos de lenguas ancestrales y parte del grupo matriz de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa.

Chôrâra kûrisiâ kâkawâdaîbaita

Volver al pensamiento de los mayores

INTRODUCCIÓN

La educación de los pueblos ancestrales ha estado marcada por una constante imposición de una cultura que ha querido borrar el legado de nuestros abuelos y abuelas, además ha privilegiado algunas lenguas para acallar la palabra y el canto de las lenguas del Abya Yala²⁸, por esta razón, es necesario que en esta gran casa de saberes, la Universidad, haya lugar al reconocimiento y defensa de nuestros saberes ancestrales y para ello es imprescindible hablar de lenguas ancestrales, por tal razón proponemos aquí un oído y corazón atentos a escuchar, sentir y entender estas voces originarias como un camino al saber milenario de los pueblos, un saber para el Sumak Kawsay (vida en plenitud o buen vivir en lengua Runa Shimi), Wêt wêt Fxi`zenxi (Buenos Vivires en lengua Nasa Yuwe), Anaka Akuaippa (armonía, equilibrio con el territorio en lengua Wayuunaiki), para el Vivir Sabroso, para la abundancia, para el compartir, la armonía y el interactuar respetuoso y amoroso con nuestra Madre Tierra.

Para dar cuenta de esta gran tarea, presentamos en este documento tres momentos: ¿De dónde venimos? Kâdaitâ nâberarâ kurisia (tejer el pensamiento de los ancestros), momento que presenta los marcos normativos y los primeros pasos que posibilitaron la enseñanza de las lenguas ancestrales en la Universidad de Antioquia; ¿Dónde estamos? Êwâriyu chi bêdearâ nâberarâdenâu Universidad de Antioquia (El amanecer de las lenguas ancestrales en la Universidad), donde contamos y sentimos la germinación de las lenguas ancestrales en el Programa Multilingüa y la iniciativa Cátedras

UdeA Diversa de la Universidad de Antioquia; y ¿Para dónde vamos? Ê kurisiarâ nibaitâ (Un canasto de saberes para la vida), es una mirada hacia adelante escuchando el consejo los abuelos y permitiendo que

28. Palabra en Gunadule con la que se nombra a América, “Abya Yala”, que se compone de “Abe”, que quiere decir “sangre”, y “Ala”, que es espacio, territorio, que viene de la Madre Grande. Tiene varios significados, entre ellos: tierra madura, tierra de sangre, lugar de las grandes montañas, entre otros.

esta iniciativa de compartir las lenguas ancestrales se sostenga y amplíe como un regalo a nuevas semillas de vida o generaciones que también pasarán por nuestra Universidad.

EL CAMINO RUTA METODOLÓGICA

El camino que recorrimos para realizar este ejercicio, empieza reconociendo los movimientos y luchas de los grupos étnicos como un proceso que ha propiciado paulatinamente la consecución de un conjunto de normas en favor del reconocimiento y revitalización de las lenguas ancestrales en el contexto educativo. Para ello se realizó una búsqueda en textos académicos realizados por docentes e investigadores que dan cuenta de estos procesos en su desarrollo histórico, normativo y educativo en grupos indígenas y comunidades negras, afrodescendientes y raizales.

En lo que corresponde a recoger lo vivenciado en la Universidad de Antioquia, se realizó la identificación y revisión de algunas propuestas y experiencias previas dentro de la Universidad las cuales prepararon el camino para la formalización: de los cursos de lenguas y culturas ancestrales, hicimos una revisión documental de la propuesta inicial y los informes que se han presentado en el marco de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, realizamos entrevistas abiertas con docentes y estudiantes de los cursos, y retomamos conversaciones y círculos de palabra en el marco de las Celebraciones Internacionales de Lenguas Nativas. En fin, un canasto con las vivencias y sueños que, como lo dice el pueblo Murui Muina, hicieron amanecer el compartir las lenguas ancestrales en la Universidad.

RESULTADOS

**¿De dónde venimos?
Kâdaitâ nâberarâ kûrisîa
(tejer el pensamiento de los ancestros)**

Acerca de las lenguas ancestrales

Las lenguas ancestrales no pueden ser consideradas simplemente como un instrumento de comunicación, en ellas está todo un acervo cultural, ellas cuentan la historia de nuestros abuelos y abuelas, las costumbres y tradiciones de nuestros pueblos y sus formas de sentir, significar, interpretar y expresar la relación con los territorios, conocen los seres que lo habitan, los ritmos de la vida, de la germinación, guardan en su sonoridad, sistemas complejos de conocimiento que cuidan y mantienen la armonía vital de los ecosistemas. Sin embargo, con toda esta importancia, las lenguas ancestrales han estado históricamente en una situación de amenaza y pérdida debido al lugar de marginalidad dado a los pueblos y culturas ancestrales, asunto en el que la educación impuesta ha cumplido un papel significativo como dispositivo de asimilación y homogeneización cultural. Al respecto Caicedo y Castillo (2008) nos amplían este contexto cuando refieren algunos aspectos de la educación en las poblaciones étnicas:



La historia de la educación para la alteridad está precedida de un largo proceso de evangelización como dispositivo de escolarización de las poblaciones indígenas, afrocolombianas y raizales (...) Este modelo de iglesia-docente implicó, en materia de políticas de escolarización, un proceso de integración y asimilación de la diferencia cultural al modelo de nación católica y unitaria, bajo la figura de misión civilizadora. (p. 16)

En medio de esta situación, algunos pueblos han contado con condiciones espirituales, geográficas, organizativas, poblacionales, materiales y físicas, que les ha permitido hacer resistencia a las múltiples formas del exterminio físico y cultural que acontece en las comunidades. Así, Caicedo y Castillo (2008), identifican acciones de grupos étnicos en esta vía, por un

lado, la rebelión frente al sistema educativo impuesto, protagonizada por el movimiento indígena desde inicios de los años 50 del siglo XX; y por otro, la agenciada por las organizaciones afrocolombianas a partir de los años 60, quienes gracias a la presión, las manifestaciones y negociación en ciertos escenarios, lograron introducir en la normativa del país el reconocimiento de la diversidad cultural.

Es así que la normativa colombiana con relación a los grupos étnicos en general y específicamente en materia educativa no puede mencionarse por fuera de la lucha agenciada por sus mismos movimientos y procesos organizativos. Esta idea la corrobora nuestro mayor Abadio Green (2006) para el caso indígena:



El estado colombiano tuvo que aceptar muchas propuestas de los pueblos indígenas mediante la firma de diferentes acuerdos políticos que reconocían que las propuestas educativas debían partir desde las tradiciones y desde las cosmovisiones de los pueblos originarios (...) Fueron jornadas de debate y movilización para que los representantes de los gobiernos entendieran; si no se hubiera contado con el apoyo de las organizaciones y la participación en innumerables reuniones, encuentros y marchas de miles de indígenas, no habiéramos obtenido el reconocimiento jurídico de distintos derechos que hoy están plasmados en la Constitución y algunas leyes y decretos. (p. 5)

Las primeras propuestas referentes a la educación que surgen del movimiento indígena en los años setenta, se enfocan, desde la perspectiva cultural, en la denominada **educación bilingüe intercultural**, propuesta que se consolida en 1978 como programa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En ese mismo año, gracias a la incidencia de las organizaciones, el Ministerio de Educación Nacional emite el Decreto 1142, que configuró el primer marco legal para que los pueblos indígenas pudieran tener una mayor incidencia en la política educativa de sus comunidades. De este Decreto destacamos algunos considerandos y artículos:

Que las comunidades indígenas se distinguen entre otros elementos por su lengua, organización social, cultura, ubicación, lo cual exige que el Ministerio de Educación Nacional tenga en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades.

Que el Ministerio de Educación Nacional debe asegurar la conservación y el desarrollo de las lenguas maternas de las comunidades indígenas y proporcionarles a dichas comunidades el dominio progresivo de la lengua nacional sin detrimento de las lenguas maternas.

Artículo 4° Los currículos para las comunidades indígenas serán diseñados y evaluados por la Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículos y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional con la participación de las comunidades indígenas.

Artículo 6° La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social.

En el año 1984, el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución 3.454, crea el Programa Nacional de Etnoeducación, con el fin de “impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas”. En 1991, bajo la misma lógica de exigencias al estado y gracias a la intervención de líderes indígenas en la constituyente, se establece como mandato constitucional el derecho a una educación propia, reglamentada en el capítulo III “Educación para grupos étnicos” de la ley 115 de 1994 y del Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación Nacional.

En un escenario normativo más reciente aparece el decreto 1953 de 2014, “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”. En este decreto resaltamos uno de los objetivos del Sistema Educativo Indígena Propio: “Artículo 40. Preservar, revitalizar y recuperar las lenguas nativas y demás formas propias de comunicación de los respectivos pueblos indígenas” (Ministerio del Interior, 2014, p. 20).

El caso de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) y su incidencia en el ámbito normativo político y educativo también obedece a una serie de movimientos y reflexiones contra la discriminación racial y en favor de la lucha por los derechos de ciudadanía e igualdad.

Como antesala al reconocimiento jurídico de las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras (NARP), Castillo y Caicedo (2008) mencionan algunos espacios de debate y reflexión de la situación de dichas comunidades en el país, por ejemplo, “el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas realizado en Cali en 1979. Allí, en el discurso de apertura pronunciado por el maestro Manuel Zapata Olivella, se introduce la pregunta por la discriminación racial en el continente”; de igual forma se menciona el año 1990 como el año en el que se creó “la Coordinadora Nacional de Comunidades Negras” como espacio federador de las organizaciones”. Todos estos sucesos en el marco del advenimiento de la Constitución de 1991 posibilitaron que las comunidades NARP fueran “desplazando su centro político y discursivo de la reivindicación racial al reclamo por los derechos territoriales y a la focalización étnica” (p. 38-39) como grupos y comunidades culturalmente diferenciadas.

De este modo se logra el reconocimiento jurídico de la etnicidad afrocolombiana y raizal, materializado a través de la Constitución Política de Colombia de 1991 y de la Ley 70 de Comunidades Negras. A partir de este reconocimiento identificamos algunas normativas y lineamientos que favorecen el fortalecimiento de los saberes propios de las comunidades raizales y afrocolombianas, entre ellas:

Ley 47 de 1993 – Comunidades Raizales: Contempla la implementación del bilingüismo en todos los niveles educativos.

Ley 70 de 1993 y sus decretos reglamentarios: Contempla los derechos constitucionales de la población afrocolombiana y particularmente en su capítulo IV establece que: “El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”.

Decreto 1122 de 1998. Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.

En el ámbito de la Educación Superior, también se establecen algunos lineamientos que ayudan al fortalecimiento de las lenguas de las comuni-

dades raizales y palenqueras, así lo explicita los Lineamientos de política de educación superior inclusiva 2013 del Ministerio de Educación Nacional en una de sus estrategias: “Apoyar el desarrollo de procesos y programas académicos en las IES, que fortalezcan las lenguas nativas creole y palenquera”.

Otra de las normativas más recientes y que favorece a todas las poblaciones que poseen una lengua nativa es la **Ley 1381 de 2010**. Por la cual se desarrollan los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. De esta Ley destacamos los artículos 17, 20 y 21 que se relacionan de alguna manera con el ámbito educativo, investigativo y de producción de materiales.

Antecedentes de la germinación de las lenguas ancestrales en la Universidad de Antioquia

El ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos étnicos a la Universidad ha traído consigo un nuevo contexto social, cultural y lingüístico y por ende nuevos debates y retos en donde la discusión alrededor de las lenguas y culturas ancestrales también ha estado presente. Esto se vincula con la vida académica de estudiantes indígenas, raizales y palenqueros hablantes de su lengua materna ancestral, quienes muchas veces, en su tránsito por la Educación Superior, se ven obligados a adaptarse a la lengua dominante con la que se imparten los conocimientos y a lógicas académicas de un sistema de pensamiento que difiere del suyo, por lo cual, se ven forzados a abandonar sus entramados cognitivos-ancestrales en una Universidad que le es imposible reconocer en ellos un saber, una potencialidad y al contrario son referenciados por tener bajas “competencias académicas”.

Con el ánimo de revertir esta falta de conocimiento de la riqueza de las comunidades originarias y el aporte que desde su saber y legado pueden hacer para la formación integral, el buen vivir y la diversificación epistémica en la educación, en la Universidad de Antioquia se han soñado y realizado algunas acciones que propenden por el reconocimiento y revitalización de las lenguas ancestrales.

El primer tejido de enseñanza de una lengua ancestral en nuestra Alma Máter se dio entre 1980 y 1982 en el pregrado de Antropología. Se trató de un curso de lengua Gunadule compartido por el profesor Abadio Green Sto-

cel. Este, se brindó a los estudiantes de último semestre del pregrado como un acercamiento a la comunidad y su cultura, ya que algunos estudiantes estaban interesados en hacer sus trabajos de grado con el pueblo Tule.²⁹ (Profesor Abadio Green, conversación, abril de 2019)

En este mismo tejido también encontramos las acciones realizadas desde la Facultad de Comunicaciones bajo la iniciativa del profesor Selnich Vivas Hurtado, quien inició el compartir de la poesía indígena en 2009, durante el curso de Introducción a la Teoría Literaria. En el mismo año se abrió un curso libre de poesía Minika. A partir de este año se crearon semilleros de investigación en torno a las literaturas indígenas y afros en la misma Facultad. De esos trabajos se logró la graduación de estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, cuyos enfoques de investigación abordaron los saberes ancestrales de las culturas indígenas y afros de América. En la misma línea se creó el curso, abierto a todos los universitarios, de Lengua y Cultura Minika, que desde el 2010 viene enseñando las formas de vida y los diferentes modos de producción del conocimiento en esta cultura del alto Amazonas colombiano. Paralelamente, desde el mismo año, se viene organizando en conjunto con los colectivos afro, raizales e indígenas de la Universidad la celebración del Día, primero, la Semana, después, y del Mes, ahora, Internacional de las Lenguas Nativas. Esta celebración convoca especialistas y sabedoras de los territorios y crea un espacio para el diálogo dentro de la Universidad.



Danza Minika, realizada en el marco de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas 2018

Por otra parte, una de las primeras propuestas encontradas durante el proceso de sistematización del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (2010-2016) fue la propuesta denominada: Hacia el reconocimiento de la

29. Esta información se puede encontrar también en la nota del periódico el Tiempo: <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/abadio-green-stocel-el-primer-indigena-colombiano-que-obtuvo-un-doctorado-en-el-pais-42932>

diversidad étnica y cultural en la Universidad de Antioquia: Oficina de Asuntos Indígenas (2009). En esta propuesta se expresa una línea específica llamada *Academia* y en ella se hace alusión al sueño de abrir cátedras, cursos indígenas, semilleros de investigación, programas interculturales y cursos de lenguas indígenas. En la sistematización, también pudimos encontrar la relatoría de una de las mesas de trabajo realizada en el marco de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas del año 2014 donde se menciona específicamente la propuesta de enseñanza de lenguas indígenas en la Universidad como una de las propuestas para el Plan Decenal de Lenguas Nativas propuesto en el artículo 23 de la ley 1381 de 2010.

¿Dónde estamos? **Êwâriyu chi bêdearâ nâberarâdenâu Universidad de Antioquia (el amanecer de las lenguas ancestrales en la Universidad)**

Este apartado da cuenta de lo vivenciado desde finales del año 2016 cuando la iniciativa Cátedras UdeA Diversa de la mano de comunidades y colectivos diversos empieza a germinar el sueño de compartir varias lenguas ancestrales como parte de la formación integral que ofrece la Universidad. Este proceso inicia con la invitación por parte de la iniciativa a los colectivos étnicos y diversos de la comunidad universitaria, para crear e integrar un seminario permanente cuyo objetivo era la construcción colaborativa de espacios de formación en diversidad epistémica, entre ellos, los Cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales. Cuando se crea este seminario se concibe como un espacio de formación conjunta para docentes de los cursos de lenguas ancestrales, integrantes de los colectivos, asesores y equipo matriz de la iniciativa.

Es a partir de este seminario donde se dan reflexiones sobre la importancia del pensamiento ancestral y su lugar epistémico, político y ético en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas ancestrales; la manera cómo se viven estos espacios de aprendizaje dentro de las comunidades y la ruta en la que se pueden generar diálogos de saberes con la academia. En este mismo espacio surge la propuesta de integrar los cursos de lenguas originarias en la formación profesional como parte del Programa Multilingüa. La propuesta fue entregada el día 22 de noviembre de 2016 a la Jefa de la Sección de Servicios de la Escuela de Idiomas, Diana Quinchía, mediante un ritual en el que participaron los docentes y los asesores académicos, y posteriormente, el 1º de diciembre del mismo año, se socializaron y debatieron los cursos en el Comité de Multilingüa y en el Comité de Currículo de la Escuela obteniendo al final su aprobación unánime.



Entrega de la propuesta de los Cursos de Lenguas y Culturas Ancestrales a la Jefa de la Sección de Servicios de la Escuela de Idiomas, Diana Quinchía.

Fue también en el seminario permanente donde se realizó la planeación de los cursos de lenguas a través del formato proporcionado por la Escuela de Idiomas, el cual fue abordado con base en los criterios de enseñanza ancestral de las diferentes culturas co-creadoras. En este sentido, el formato da cuenta de objetivos comunicativos, socio-culturales y lingüísticos, contenidos lingüísticos y temáticos relacionados con cada lengua y cultura, y metodologías propias, ancestrales e interculturales para la enseñanza, el aprendizaje y la valoración o evaluación. Se abordaron las pedagogías propias de cada cultura que responden a las necesidades de preservar los territorios (en su sentido amplio de coexistencia entre seres), su población y los saberes milenarios; Así mismo estas propuestas fueron compartidas por cada profesor y profesora con algunos líderes, sabedores, tíos y abuelas de las comunidades, con la finalidad de legitimar el proceso desde las comunidades y organizaciones de base, y recibir su guianza y consejo.

Como resultado de este seminario se realizó una propuesta de seis cursos de lenguas ancestrales de dos niveles. Para la elección de las lenguas se consideraron los siguientes criterios: la consulta a los colectivos Di RUUTS projek, el Cabildo Indígena Universitario de Medellín y CADEAFRO, el tejido con la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, las lenguas propias de la región, las que tenían una trayectoria dentro de la Universidad, la participación de lenguas de pueblos indígenas, raizal y palenquero, la presencia de estudiantes o docentes con vivencia profunda de una lengua ancestral y con interés y posibilidad por compartirla desde el saber y la cultura propia, y la diversidad geográfica, en el sentido de considerar pueblos que habitan las distintas regiones del país. Es así que las lenguas que iniciaron fueron: Êbêra chamí (Antioquia, Caldas, Risaralda, Chocó, Valle del Cauca, Nariño, Córdoba, entre otros), Gunadule (Panamá, Antioquia y Chocó), Wayuunai-ki (Guajira y Zulia), Kriol (San Andrés, Providencia y Santa Catalina), Ye' pá mha' sã (Vaupés) y Minika (Amazonas).



Recorrido por la Universidad en el marco de la Celebración Internacional de las Lenguas Nativas 2017

Durante este camino de aproximadamente dos años y medio, se ha logrado que tres de estos cursos sean acogidos, ofertados y financiados desde el Programa Multilingüa. Los otros tres cursos se han realizado algunos semestres desde 2018 en alianza con la Facultad de Comunicaciones y este semestre 2019-1, en esta misma alianza, se ofertó un Curso de Swahili.

Han sido años donde la palabra, el canto, el consejo de las lenguas originarias, han transformado, sanado, endulzado y ampliado los horizontes de muchos seres que han hecho parte del compartir de este legado de la naturaleza, de abuelos, abuelas, sabios y sabias. Así, lo expresan las voces y sentires de aquellos que han vivenciado este amanecer:

Pienso que la universidad al abrir estas puertas y generar estos espacios está enriqueciendo mucho nuestras vidas y que está en cada uno de nosotros multiplicar eso. (...) Yo estudié Biología y soy educador ambiental y básicamente mi función es inspirar a los niños con la naturaleza y esto me ha regalado mil y una herramientas para poder hacer eso, hablarles un poco de cuál debería ser la lengua que se hablara aquí, saludarlos en esa lengua, enseñarles un canto, sensibilizarlos al respecto, (...) pienso que podemos ir sembrando esa semillita en las personas que conocemos, que son personas que muy seguramente se habrán preguntado y que buscan un poco sus raíces aquí, en esta tierra tan desarraigada. -Andrés Cañas, estudiante del curso Ye'pá ma'sá y Êbêra Chamí-

Soy antropólogo de acá de la Universidad de Antioquia, creo que haber estado en estos círculos de palabra desde hace 5 años aprendiendo la lengua Minika, me ha dado muchos insumos de cómo me

acerco a los pueblos, que uno como Antropólogo estudia, llega uno y lo que normalmente hace es subjetivar los pueblos que no son iguales a uno, los construye, les da significados a las prácticas que ellos hacen, pero creo que esta es una forma de acercarse de otra manera, sin necesidad de reconstruirlos a mi manera. (...) Esto nos ayuda a leer de otra manera cada una de nuestras profesiones. -Wilson Mesa, estudiante del curso de Minika-.

¿Para dónde vamos? Ê kurisiarâ nibaitâ (un canasto de saberes para la vida)

Como parte de este camino recorrido hemos construido unas orientaciones para la enseñanza de lenguas ancestrales en la Universidad de Antioquia que esperamos se conviertan en referente para la apertura de otros espacios formativos al interior de unidades académicas, sedes y seccionales.

Orientaciones para la enseñanza de lenguas ancestrales en la Universidad de Antioquia³⁰

Las lenguas ancestrales nacen de la Madre Tierra. Cada lengua ancestral es portadora de consejos para el tránsito y la convivencia de las especies en un territorio. Sus sonidos, tejidos, cantos, danzas, pinturas nos siembran en un vientre común, en el que los conocimientos en torno a la vida son inagotables. Las luchas y los movimientos sociales, los significados de vida, los relatos de origen, y las visiones de mundo y humanidad están consignados en la memoria de las culturas milenarias. Por esas razones, la enseñanza de las lenguas ancestrales en la universidad abre perspectivas pedagógicas y epistémicas interculturales, decoloniales y propias.

La enseñanza de las lenguas nativas reconoce a la Madre Tierra y a la Mar como sus principales pedagogas. Las abuelas y abuelos, sabedores y sabedoras, mayores y mayores, son herederos y guardianes de esa sabiduría originaria, siempre con sus palabras dulces, de consejo, de sabiduría y de guianza para la enseñanza y el aprendizaje de cada una de sus lenguas y culturas. Las lenguas se viven en un diálogo fecundo con los ecosistemas,

30. Estas orientaciones son resultado de un trabajo horizontal y colaborativo entre docentes de lenguas ancestrales y el grupo matriz de Cátedras UdeA Diversa, en su elaboración participaron: Alexander Yarza de los Ríos, Lida Yagarí, Lisandro Jaramillo, Noinui Jitóma, Carmen Frías Epinayú, Sedney Suárez Gordon, Harley Bent, Henrietta Forbes, Solanlle Cuchillo Jacanamijoy, Juan Andrés Osorio y Sergio Martínez. En cualquier caso, tienen un carácter exploratorio, provisional, tentativo, y amerita nuevas conversaciones, tejidos y revisiones.

siendo lenguas vivas de saberes vivos que se actualizan y renuevan en el devenir de las comunidades y los territorios, y sus conflictos y relaciones con las sociedades hegemónicas. Desde este punto de vista, nuestros procesos de formación interactúan con las comunidades originarias entendiendo que son fuentes de saberes y prácticas pedagógicas ancestrales.



Visita al Bloque Administrativo de la Universidad de Antioquia, Bloque 16. Celebración Internacional de las Lenguas Nativas 2019

La enseñanza de las lenguas ancestrales se orientan desde unos enfoques socio-culturales, críticos, interculturales y ancestrales, de género o co-educación y de accesibilidad e inclusividad, que se conectan con las experiencias educativas bilingües-biculturales, de educación propia, pedagogía intercultural, y etnoeducación, y con los saberes pedagógicos ancestrales de los abuelos, abuelas, sabedores y sabedoras.

Nuestra enseñanza de las lenguas ancestrales se teje en un currículo en espiral que expresa los incontables trenzados de la vida, de la palabra, del caminar bonito, de las Leyes de origen. El currículo en espiral lo entendemos como un mediador socio-cultural para la selección y construcción de los saberes ancestrales que se pueden enseñar y aprender en el entorno universitario convencional. Sus espirales nos ombligan, siembran y educan desde el vientre, entrelazando los múltiples saberes o contenidos, prácticas o métodos, herramientas o materiales, espacios y tiempos, relaciones pedagógicas y prácticas valorativas o de evaluación, que han germinado desde las raíces ancestrales, y que hoy pueden andar nuestra Universidad.

Este currículo espiralado hilvana unos temas transversales e integradores de origen, que se van sintiendo, cantando, escuchando, oliendo, danzando, cocinando, viendo, saboreando, jugando, soñando, visionando. Cada tema de origen se dialoga ecosistémicamente, entrelazando objetivos lingüísticos y socio-culturales. Cada tema de origen va y viene, como las olas del mar al golpear las palabras. Estos temas propios se expanden y profundizan mediante vivencias formativas heterogéneas que nos conectan con la Madre Tierra, en tanto nuestra Gran Pedagoga. Los saberes se aprenden y resignifican con herramientas, objetos y materiales que se usan y recrean en las comunidades.

Como el tiempo no lineal, o los canastos, las mochilas o los sombreros, este currículo se dinamiza en un tejido plural de significados de vida, de historias de origen, de luchas y movimientos sociales, de los territorios. La espiral palpita al ritmo de los ciclos de vida, como en un cauce natural de la vida, defiende los ritmos y estilos singulares del aprender. Sus espacios son abiertos, dialogando con el viento, el árbol, el sol, la lluvia y los pájaros. Añora ser dialogal, horizontal, amoroso y cuidadoso: entendiendo que todas y todos siempre somos maestros y aprendices. La valoración de los aprendizajes transita por una ritualización e integración de los temas, en su función y uso comunitario y territorial.

Decolonizamos e interculturalizamos la enseñanza de las lenguas al cantar, danzar, resonar, tejer, cocinar, relatar, ritualizar, pintar, jugar, hablar, escuchar, soñar, escribir. Hemos venido decolonizando el pensamiento al desjerarquizar la primacía de pensar solamente en las lenguas modernas, prestadas e impuestas, revitalizando la fuerza del aprender desde el estómago o el corazón (no sólo desde el cerebro), y en un compartir de energías con todos los seres vivientes. Por tanto, hemos venido identificando unas concepciones de aprendizaje, educación, maestro, aprendiz, que tienen la potencia de renovar pedagógicamente la enseñanza de las mismas lenguas en la Universidad.

No existen unos métodos ni unas herramientas únicas y universales para la enseñanza de una lengua ancestral. Las pedagogías ancestrales o propias saben que el afecto, el respeto y la vivencia en comunidad son facilitadores del aprendizaje. Nuestras metodologías de enseñanza y aprendizaje defienden la oralidad, lo vivencial, lo dialógico, lo interactivo. Se vive también con recursos virtuales de apoyo a la docencia presencial ancestral³¹.

31. <https://goo.gl/JMCW6z>

Las profesoras y profesores de lenguas nativas son los tejedores de la revitalización de lenguas y culturas, al mismo tiempo que cultivan un entorno intercultural que reconoce y dignifica nuestra riqueza lingüística, cultural y epistémica. Son nuestro puente con la Madre y las comunidades. Son los maestros de las lenguas ancestrales quienes tienen la misión de transmitir y recordar los saberes milenarios de culturas que vuelven a expandir el aliento de vida de sus lenguas, son ellos quienes traen el legado ancestral para que, sus palabras y su manera de nombrar la vida, se vuelvan ecos y puentes en las universidades convencionales.

Las nuevas generaciones que no han vivido la experiencia de crecer y formarse con un pensamiento ancestral ahora tienen la fortuna y la responsabilidad de poner en sus bocas las palabras de poder, de potenciar su inteligencia y su sabiduría hablando las lenguas nativas, las culturas, las cosmovisiones y los modos del buen vivir de la Madre Tierra. Desde el origen la Madre sólo procura el bienestar de sus hijos, sus principios y su sabiduría viene a revitalizar, a humanizar, a germinar las nuevas generaciones, a todos aquellos que aman la vida, las lenguas y los saberes ancestrales.





A1

VNU

Caer

Ca

Bway

Baara

Wih taak Kri...
Antioquia Yuu...



- EPISTEME -

RAIZAL

La Universidad como espacio intercultural
para la reconciliación entre el sujeto
Raizal y su cultura





AUTORÍA

Steve Nigel Steele Castillo

Kriol man, Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina; Activista y cofundador del Colectivo Fundación de jóvenes, estudiantes y profesionales Raizales Di RUUTS Projek; Coordinador académico de UdeA Diversa; Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia; Especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad EAFIT.

La Universidad como espacio intercultural para la reconciliación entre el sujeto Raizal y su cultura

RESUMEN

Cuando hablamos de una episteme Raizal, hablamos de un sentido alternativo de la historia, que sin pretensiones de establecer regímenes de verdad unívocos y fijos en los sujetos que en ella migran y devienen, puede relevar completamente sus discursos y sus prácticas en arcos temporales ritmados por la transfísica³² fecunda e inesperada, propia del Gran Caribe (Hellemeyer, 2012) (Glissant, 2017) (Montilla, 2012).

La crítica a los estándares noratlánticos³³ de validez del conocimiento, levantó el velo de los descubrimientos imperiales sobre los profundos mares de saber, palpitantes todavía en la memoria de los pueblos y las culturas del África y de la América, inferiorizadas como salvajes, como la “amenaza irracional”; latentes en la Madre Tierra, la Madre Mar y toda la naturaleza, subalternizada como recurso útil, como lugar de la exterioridad, a fuerza de relatos monoculturales de dominación (Sousa Santos, 2011, p 83-86).

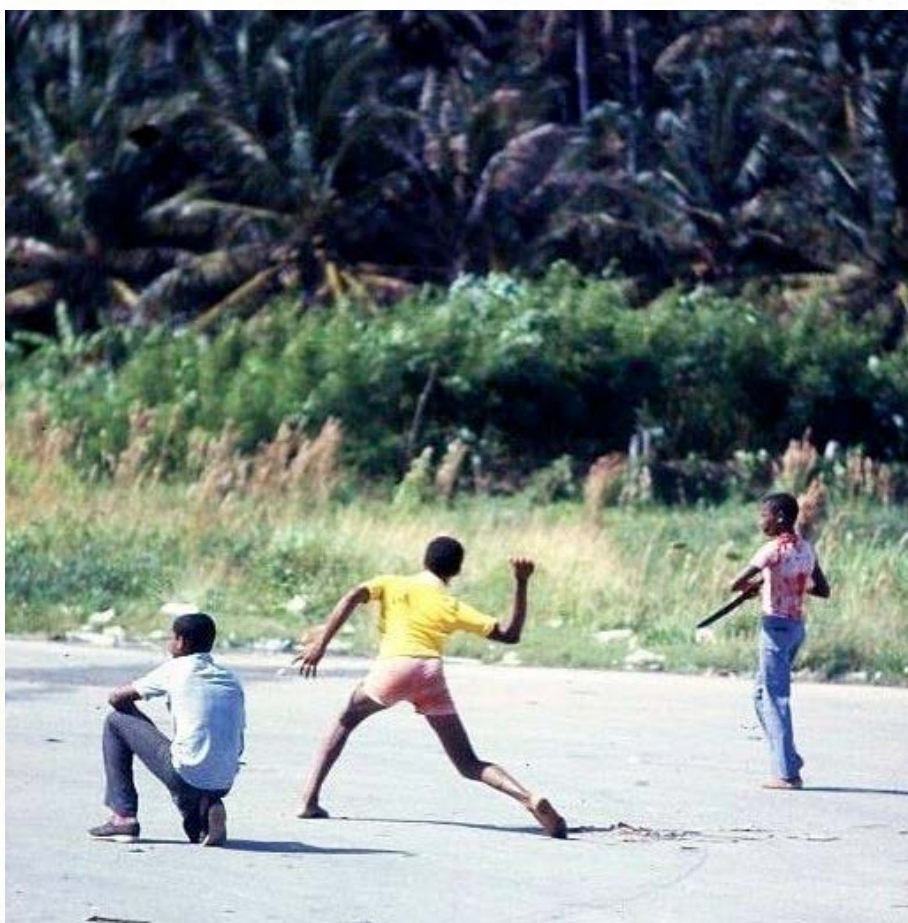
Una revisión crítica de la operación de dos dispositivos civilizatorios de carácter “occidentalizante” en la historia de la acción educativa de las Islas, de corte “católico-castellanizante” unos y protestante-anglizantes otros, y recientemente secular-bilingüe, que han permeado los currículos de la escuela a la universidad, a través de normas jurídicas, políticas públicas y fuentes

32. Concepto de Deleuze y Guattari empleado por Edouard Glissant en “Poética de la relación” que expresa que “el ente, lo que existe en totalidad, se relea”.

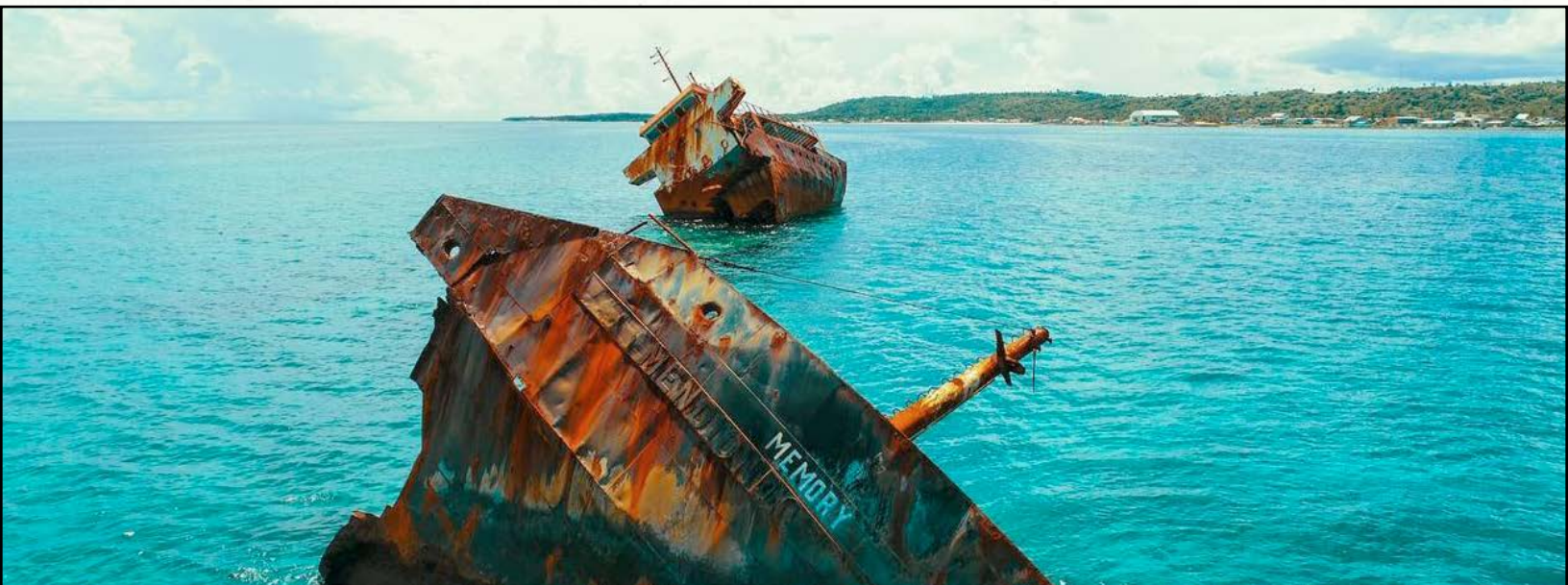
33. *Los universales noratlánticos son particulares que han adquirido un grado de universalidad, son pedazos de la historia de la humanidad convertidos en estándares históricos. Palabras como «desarrollo», «progreso», «democracia», y la misma palabra «occidente», son miembros ejemplares de esa familia que se contrae o expande de acuerdo a contextos e interlocutores.* (Trouillot, 2011, p 81)

documentales múltiples, nos permiten deconstruir las visiones de sujeto “respetable” y/o colombiano estiladas históricamente a imagen y semejanza de las opciones culturales dominantes en el Archipiélago y en Colombia.

Asimismo, el acercamiento a la experiencia microcurricular del espacio de formación del Curso de Pensamiento Raizal en el marco de las Cátedras UdeA Diversa entre el periodo 2017-2 y 2018-2, como práctica educativa fundante en la Educación Superior para el pueblo Raizal y sus campos de saber, guiada por los principios de la diversidad epistémica, la justicia cognitiva, el diálogo de saberes y la interculturalidad crítica, suponen la oportunidad para perfilar una ruta de formación que aproxime nuevas visiones de sujeto; nuevos métodos y materiales con arreglo a enfoques interculturales, diferenciales, accesibles y universales; y nuevas alternativas epistémicas biocéntricas, críticas y decoloniales de cara a los desafíos civilizatorios del presente insular y planetario.



Escena cotidiana. Juego de béisbol, San Andrés Islas



Naufrajos: barco Memoria - Fotografía por Daniel Parra

INTRODUCCIÓN

La memoria cultural del pueblo Raizal³⁴ de San Andrés y Providencia entraña profundos mares de saber, enriquecidos por todos los pueblos que han participado de su construcción cultural, y unidos irremediabilmente al Caribe sur-occidental de América. Sin embargo, los estándares de validez del conocimiento del Atlántico norte, operantes en los currículos monoculturales de la mayoría de las universidades colombianas, los ha ignorado, desconocido o sepultado a la luz de la dependencia epistemológica que aún sirve de guion a la escena neocolonial de nuestra región del orbe en el marco de la globalización hegemónica.

El currículo “*anglizado y confesional-protestante*” inauguró la acción educativa³⁵ escolar en las Islas entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX,

34. La caracterización de la diferencia cultural del pueblo Raizal no puede desligarse de la escena histórica, cultural y maritorial del Gran Caribe, aún bajo la égida ultramarina colombiana. A lo sumo, en este empeño, debemos volver al pasado y atrapar el hilo escurridizo que hoy teje la trama de su existencia caótica, toda vez que su constitución cultural, fuera en la hermandad de muchos pueblos y culturas, o en la subyugación violenta de unas a otras, trasciende los límites de su construcción identitaria actual, así como el artificio de las fronteras nacionales que separa a los actores, incluso en medio del acto.
35. “*Se entenderá por acción educativa, en primera instancia, el conjunto de actividades que se realizan en el ámbito de los contextos educativos. Es decir, todo aquello que es llevado a cabo y cuyo objetivo es la creación de un escenario para la formación de los sujetos. En este sentido, la acción educativa no se limita a la Escuela*”. (Bedoya, Builes y Lenis, 2009, p 1258)

dirigida desde las iglesias bautista y adventista, disponía la alfabetización en lengua inglesa y la enseñanza de la biblia protestante a través de su lectura comentada, como los métodos expeditos para el logro de una sociedad a imagen y semejanza de la sociedad norteamericana de ese entonces. De igual manera, el currículo “*castellanizado y confesional-católico*”, con respaldo del gobierno central, marcó la vida escolar de todos los isleños desde principios del siglo XX hasta muy entrada la década de los años 70, como el espejo del modo más civilizado de ser y pensar en el marco de la Carta de 1886, el Concordato de 1887 y como condición previa para acceder a toda suerte de beneficios en la sociedad insular (Clemente, 1989).

Por otra parte, plantea Clemente (1989) (1991) que las universidades jamaicanas y estadounidenses fueron las receptoras de los primeros isleños, de estirpe “*respetable*”³⁶, en educarse en niveles superiores bajo la expectativa de apuntalar los patrones culturales de la empresa protestante en las Islas. También, el Estado colombiano llevó a cabo una política para el otorgamiento de becas con la intención de proveer normalistas isleños, inicialmente, y profesionales de todo ramo, posteriormente, para afianzar el proyecto colombianizador y contener la resistencia local ante los despliegues institucionales de soberanía³⁷, intenciones manifiestas en el documento del “Plan Secreto” elaborado por la Secretaría Permanente del Consejo Superior de la Defensa Nacional de la Presidencia de la República de 1980.

Sin embargo, con la Constitución Política de Colombia de 1991 se conquistaron los deseos de etnización de algunos sectores de las élites isleñas, luego de muchas décadas de lucha por el reconocimiento de la diferencia cultural Raizal ante el Estado colombiano, y desde entonces la educación pudo perfilarse como un instrumento político de “defensa étnica y cultural” (Cepeda, n.d.). No obstante, esta apuesta se tornó confusa y limitada para las Islas cuando en lugar de reconocer la pluralidad lingüística de sus habitantes en términos reales, optó por la promoción decreolizante del bilingüismo español-inglés entre ellos desde el plano formal (Abouchaar, 2002).

36. “La educación era la virtud que daba fundamento a la respetabilidad”. (Clemente, 1991, p. 124) comprendida por Wilson (1995) como vivir correctamente, de acuerdo a ciertos patrones de comportamiento social.

37. Otro hito importante a tener en cuenta, en el campo de la Educación Superior, fue la creación de la sede San Andrés de la Universidad Nacional de Colombia a finales de los años 90, denominada Sede Caribe en años posteriores, cuya misión se ha cifrado curricularmente hasta nuestros días en formar “ciudadanos como profesionales”; fortalecer “la capacidad científica de la región mediante el desarrollo de investigaciones en diferentes disciplinas y con enfoques transdisciplinarios”; y democratizar “el acceso a niños, jóvenes y adultos a diferentes niveles del conocimiento, de la ciencia y los avances tecnológicos” anclada en los esfuerzos de consolidación territorial del Estado colombiano (Recuperado el 2 de abril de 2019 desde <http://caribe.unal.edu.co/>).

Desde mediados del siglo XIX hasta finales del siglo XX el currículo, tanto escolar como universitario, fue el escenario de disputa de múltiples dispositivos “civilizatorios” de matriz noratlántica, uno “anglo-protestante” y otro “hispano-católico”, por el sujeto insular. Ambos proyectos se empeñaron en erigir un régimen de verdad en él, a partir de esquemas corporales, éticos y lógicos, esperando como resultado -de tal suerte- un sujeto aconductado y modelado para una sociedad “respetable” y/o “colombianista”, despojado de toda “amenaza irracional” (Sousa, 2009).

Incluso, desde finales de los años 90 hasta nuestros días fue pactada una suerte de tregua curricular entre los unos y los otros, que aunque relegados a los sectores de la educación privada y contratada de las Islas, darán sentido a la acción educativa oficial a partir de visos fuertes de multiculturalidad, lejos de promover cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, o un juicio crítico de sus condiciones históricas en atención a los postulados de la interculturalidad crítica.

La mayoría de las aspiraciones del pueblo Raizal de cara a la Educación Superior, por paradójico que parezca, han ido tomando cuerpo en la Universidad de Antioquia, ubicada en el departamento del mismo nombre al interior del país, y situada a 800 millas náuticas del Archipiélago, con la guianza del Colectivo Di RUUTS Projek y la autorización de sabedores y sabedoras Raizales en ultramar:

- La enseñanza y las acciones de revitalización de la lengua kriol, propia del Raizal, producto original de los contactos humanos que constituyeron su cultura y la más amenazada de desaparición en el contexto plurilingüe de las Islas. Dichos procesos se han dado desde Cátedras UdeA Diversa, Multilingüa y la Facultad de Comunicaciones.
- El **Curso de Pensamiento Raizal**, alojado en el Departamento de Extensión de la Facultad de Educación, un espacio permanente de reflexión donde se aprehenden los profundos mares de saber de su memoria cultural con miras a replantear su presente y su futuro.
- El **Ciclo de Talleres Oakley Forbes Bryan**, donde se reconoce la literacidad en los cuerpos como textos de la realidad social a través de la danza, la gastronomía, la lengua y las heridas en el cuerpo Raizal, en el marco de la iniciativa de Acompañamiento a Grupos Étnicos.

METODOLOGÍA

Para la contextualización

Las herramientas metodológicas dispuestas para el momento de contextualización fueron las siguientes:

- **La cartografía de referencias regionales en la aplicación de enfoques interculturales y diferenciales en la Educación Superior** en sociedades caribeñas, cuyas dinámicas históricas de poblamiento y construcción cultural responda a registros diaspóricos múltiples y a la configuración de un contingente humano original, diverso y resistente a categorizaciones.
- **La revisión de normas del ordenamiento jurídico colombiano** para trazar la memoria de cambios en la estructura y sus disposiciones institucionales con impacto en la educación formal, tanto precedente como universitaria, con relación al contexto educativo del Archipiélago, la diferencia cultural de sus pobladores raizales, sus campos de saber y sus modos de vida.
- **La evaluación de políticas públicas** para conocer la trayectoria de los cambios coyunturales de acuerdo con los ciclos políticos, las respuestas institucionales y las situaciones problemáticas y/o deseadas que las han suscitado, con relación al contexto educativo del Archipiélago, la diferencia cultural de sus pobladores raizales, sus campos de saber y sus modos de vida.
- **El rastreo documental de fuentes bibliográficas** con relación al contexto educativo del Archipiélago, la diferencia cultural de sus pobladores raizales, sus campos de saber y sus modos de vida.

Para la sistematización

Para la sistematización han sido considerados los espacios de formación propiciados en el marco de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa en el periodo 2016-2 y 2018-2:

- **La experiencia del Curso de Pensamiento Raizal en el periodo 2017-2 y 2018-2**

Para la propuesta:

Para este aparte del ejercicio las preguntas orientadoras formuladas:

- **We wii kom fram?: ¿De dónde venimos?**
- **We wii de?: ¿Dónde estamos?**
- **We wii gwain?: ¿Para dónde vamos?**

Buscan aproximar respuestas tentativas en torno a:

- **¿Cuál es la visión de sujeto resultante de una ruta de formación pensada desde la episteme Raizal?**



RESULTADOS

(We wi kom fram) Las violencias de la representación: la nación, la escuela y la universidad en las Islas como narrativas de la modernidad

La consolidación de los estados-nación europeos modernos tuvo como uno de sus pilares la homogeneización de sus pobladores; la sepultura de la diversidad de sus opciones culturales en favor de un relato único antropocéntrico, masculino, heterosexual, capitalista, racionalista y blanco (Tilly, 1992) (Aguiló, 2009).

Fue así como desde su emergencia, nuestras escuelas y universidades estuvieron ancladas en la narrativa europea de la modernidad y la ilustración como instituciones claves para la construcción de una identidad nacional y, por tanto, llamadas a neutralizar toda diferencia cultural por fuera de su norma (Ocoró, 2016).

Es por eso, que la ausencia radical de Indígenas, Afrodescendientes, Rrom y Mujeres en los discursos fundacionales del estado-nación colombiano, expone las violencias de representación en las que se fundan nuestra sociedad y sus instituciones (Rojas, 2001), pues fue el hombre católico, hispanohablante, blanco y/o mestizo blanqueado y con acceso a la propiedad, a quien se adjudicó la forma única de auto-referenciarse como colombiano.

Las clasificaciones sociales fueron connaturales a la construcción de una comunidad imaginaria a fin de consolidar un Estado colombiano naciente, preconizando como fundamento la selección arbitraria de una serie de atributos “diferenciadores”, fueran características étnicas, una lengua o unos valores religiosos, para cimentar una memoria artificial a partir de la opción cultural dominante al momento de la independencia y por cada lustro de vida neocolonial-republicana de nuestro país (Vallès y Puig, 2016) (Barbero, 2001).

Visto así, educar era una “exigencia moral” para el “desarrollo”, según la premisa moderno-colonial donde Europa debía ser la emprendedora de esta misión social, como heraldo de la idea única posible de civilización y como el centro de la historia mundial, aún a expensas de la violencia si fuere

necesario. Este proceso tuvo su justificación filosófica-ontológica en la idea cartesiana “Pienso, luego existo”, donde dicha superioridad se explicita a partir de la negación del otro como persona. (Grosfoguel, 2013) (Maldonado, 2007a), tal como dirán Gómez, Saldarriaga, López y Zapata (2017)

Así, se cuestiona la humanidad de los colonizados, cuando quien lleva a cabo el proceso civilizatorio es el sujeto que piensa; por lo tanto, el colonizado no “es” porque está desprovisto de pensar y, por consiguiente, se despoja de su humanidad, que es equivalente a decir que el colonizado no es persona. (p. 32)

Esta “exigencia moral” permeó las primeras escuelas del Archipiélago con las empresas evangelizadoras protestantes y posteriormente católicas, ancladas en patrones culturales norteamericanistas y “colombianistas”, opuestos eventualmente entre sí, aunque coincidentes en la negación de la otredad insular.

La escuela bautista: the tamarind tree³⁸ (1845-1902)

Las misiones bautistas, procedentes del sur de los Estados Unidos, fundan las acciones educativas en el Archipiélago a mediados del siglo XIX. Fuera a la sombra de los árboles o bajo un techado rústico, la figura del Pastor hacía las veces de maestro, desarrollando prácticas de alfabetización, en principio, y de enseñanza de la biblia posteriormente (Clemente, 1989).

El establecimiento hacia 1863 de una biblioteca y la apertura de salas de lectura en el Cove, Lindvale, Gogh, North End, Government Hill hicieron de la iglesia bautista la institución rectora de la vida social. Tal fue el efecto de estas acciones que a finales del siglo XIX el 95% de la población isleña era bautista o simpatizante, y el 90% sabía leer (Clemente, 1989).

La lengua inglesa y la educación religiosa y ética constituían los pilares de la acción educativa bautista de cara a una vida social de permanente “despertar”, el sustantivo de su misión evangelizadora, y por tanto, ordenada, disciplinada, aseada y honrada. Sin embargo, la condena a la superstición, la medicina tradicional, la lengua kriol como lengua “inferior” y “africana” revelaban los entresijos de una sociedad estratificada en pos de la

38. El Tamarind Tree, o Árbol de Tamarindo, es un árbol centenario localizado en el costado izquierdo del emplazamiento de la Primera Iglesia Bautista en la isla de San Andrés; solía servir de escenario de prédica en la biblia protestante y de alfabetización en lengua inglesa tras el proceso de emancipación de los esclavizados. (Cuadernos del Caribe, 2002, p. 135)

occidentalización, y por tanto, de la supresión de la herencia afroamericana, imitando los patrones culturales de la sociedad norteamericana de mediados del siglo XIX, todo en nombre de la religión, la ciencia, el progreso material, con fuertes fundamentos racistas y clasistas (Clemente, 1991).

La escuela colombiana en las Islas bajo las misiones capuchinas: “Reducir y civilizar”³⁹ (1886- 1976)

El Estado colombiano, en el marco de la “*Regeneración*”, dispuso todo un andamiaje normativo, culturalmente centralista, para la búsqueda de la unidad de la nación. La Constitución Política de Colombia de 1886, por ejemplo, consagró la religión católica como la religión de la nación colombiana (art. 38) y la dirección de la educación conforme a los dogmas de la religión católica (art. 41). Es decir, que aquel que no hablara castellano y no practicara la religión católica, bajo este marco, no podía identificarse con el ser colombiano (Sanmiguel, 2006).

La educación, asimismo, era dominio de la iglesia católica y la educación religiosa fungía como eje de toda la formación, al igual que la primacía del dogma sobre todo el sistema de conocimientos y las congregaciones religiosas como el cuerpo docente por excelencia en la vida escolar. El dogma católico era el rasero para la impartición de asignaturas literarias y científicas (Clemente, 1989).

El Concordato de 1887, por otra parte, suscrito entre el Gobierno colombiano y la Santa Sede ordenó que las universidades y los colegios debían organizarse de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica (Presidencia de la República de Colombia, 1988, art. 12). Poco después en la Convención de Misiones, adicionada al documento anterior, las misiones católicas fueron encargadas por el gobierno con la tarea de “reducir y civilizar” las tribus salvajes en los territorios nacionales, entre otras cosas (Helg, 2001).

La Ley 52 de 1912 ratificó la figura del maestro-misionero en la escena educativa como recurso expedito para “colombianizar” las regiones extremas del país, entre ellas los territorios ultramarinos de las Islas. En sus inicios la

39. LEY 11 DE 1888 (febrero 01) en desarrollo del inciso 15, artículo 120 de la Constitución de 1886: Art. 20. En los Territorios de la República en donde para reducir y civilizar las tribus salvajes, se establezcan Misiones católicas, la instrucción primaria será de cargo de la Nación y la inspección de ella la ejercerá el inmediato superior eclesiástico de la respectiva Misión por su voluntario asentimiento, quien en este caso se entenderá directamente, para los efectos de este artículo, con el Ministerio de Instrucción pública. Dada en Bogotá, á 31 de Enero de 1888.

implementación de estos preceptos encontró escollos en el contexto de las Islas. Sin embargo, con la llegada de las misiones capuchinas hacia 1926 se ven revitalizados y aplicados con rigor en la escuela pública isleña, con marcada orientación colonial y homogeneizante. Las Islas, en adelante, fueron un escenario de “colombianización”, dado que, como parte de aquellos territorios nacionales, las diferencias culturales de sus gentes, en particular aquellas expresadas en su fe protestante, la lengua inglesa y las demás variedades lingüísticas ajenas al castellano, eran percibidas como amenazas para la unidad nacional pretendida (Clemente, 1989).

Finalmente, hacia 1933 las misiones católicas fueron conservadas, muy a pesar de haber sido puestas en duda pues el Estado colombiano no contaba con las posibilidades materiales para hacer presencia en gran parte del territorio nacional (Sanmiguel, 2006). Fue así como la acción educativa de la misión capuchina continuó sin variaciones, a pesar de la alternancia de gobiernos liberales y conservadores. La educación en los territorios nacionales no era una prioridad para los primeros, y habían plenas coincidencias ideológicas con este designio para los segundos.

En el “Archipiélago lejano” se perpetraron abusos de toda suerte, hasta el reclamo de “derecho de pernada” a las maestras a cambio de conservar sus puestos en las escuelas oficiales. Para 1944 la matrícula en estas instituciones alcanzaba los 712 estudiantes en las escuelas de Bomboná, Ayacucho, Bogotá, Junín y Boyacá en Providencia; y en La Loma, Escuela Infantil de San Luis, Antonia Santos, Francisco José de Caldas, Alfonso López y San Luis en San Andrés. Para 1949 la cifra había aumentado a 855 estudiantes (Clemente, 1991).

En 1950 se produjo un aumento del presupuesto de la nación destinado a la labor apostólica y “colombianista” en territorios nacionales, viéndose esta fortalecida; aunque mucho más, luego del Nuevo Tratado de Misiones firmado en 1953, donde se ordenaba suprimir toda acción religiosa que no fuera la católica en los territorios de misión, al punto que en 1954 el Padre Gaspar de Orihuela, basado en una circular gubernamental, ordenó la clausura de 5 iglesias protestantes en el Archipiélago crispando a su máximo nivel las tensiones político religiosas locales (Clemente, 1991).

Entre 1954 y 1964 tuvo lugar una conversión del inglés al español basada en el Programa Colombiano de Alfabetización, impulsada principalmente por el Magisterio. Este proceso llevará a la “desarticulación lingüística” y a múltiples problemas relacionados, como la falta de desarrollo conceptual y

las dificultades con las matemáticas, la lectura y la escritura, provocando la deserción escolar (Dittman, 1992, citada en Cepeda, n.d.).

El kriol no fue reconocido en ningún momento como vehículo de enseñanza y aprendizaje legítimo del niño isleño. Los argumentos de educación bilingüe giran en el empeño por reivindicar el inglés, obviando que el kriol es la lengua materna como base social de la identidad y la cultura (Dittman, 1992, citada en Cepeda, n.d.).

No obstante, para 1975 se produjo un viraje en la organización y la dirección de la educación con la Ley 43 del mismo año, cuyo artículo 10 establecía la educación como servicio público a cargo de la nación y daba fin a la égida católica sobre la instrucción pública de las Islas a cargo de Antonio Ferrándiz, quien ejerció hasta 1976 (Clemente, 1991).



Cat boat

La organización educativa oficial en el Archipiélago: al filo de la multiculturalidad (1976-2019)

Entre 1977 y 2017 los discursos de promoción del bilingüismo inglés-español y la Educación Intercultural Bilingüe inglés-español guiarán la acción educativa oficial. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia desplegará procesos de formación docente; programas experimentales de bilingüismo coordinados y asesorados desde Bogotá y el extranjero; programas de educación bilingües basados en el sistema categorial isleño-continental; y la contratación del diseño de planes de etnoeducación local, aunque en lógicas decreolizantes (Cepeda, n.d.).

En el año 1994 el Pastor bautista George May, junto a otros líderes Raizales, llevaron a la realidad los anhelos de la comunidad de crear una universidad propia. Los objetivos: mejorar las condiciones de vida de la población isleña, evitar la emigración de jóvenes y revitalizar la identidad cultural de las Islas. La comunidad fabricó 35 mil bloques y donó el lote para el emplazamiento de las instalaciones.

A partir de estudios de prefactibilidad realizados por la Universidad de Antioquia y la Universidad Piloto de Bogotá encontraron viable su creación: “la universidad deberá ser un centro dinamizador de las relaciones internas, regionales e internacionales y de proyección al continente y el Caribe; agente de ciencia, tecnología y cultura; plurilingüe; atenta a la cooperación interuniversitaria, descentralizada y apolítica en el sentido partidista” (Cubillos Reyes, Constanza y Lunazzi, Eduardo, 1994).

Además de lo anterior, señalaron la viabilidad de ofertar

Estudios en Ciencias Humanas: educación, etnolingüística, idiomas, historia, cultura y artes, antropología social, estudios religiosos, educación física y recreación, estudios políticos y jurídicos. En Ciencias del Mar: biológicas, acuicultura, químicas, transportes, geología y ecología. En Ciencias Aplicadas: turismo y comercio, económicas y administrativas, salud, desarrollo regional y urbano, comunicaciones, energía y agua y sistemas. Además, tener un centro de tecnología como soporte al desarrollo de las áreas académicas. (Cubillos y Lunazzi, 1994, p. 1)

Pese a todas las esperanzas puestas en este proyecto, actualmente la Corporación Universitaria Cristiana de San Andrés, Providencia y Santa Ca-

talina se encuentra inactiva, incluso se da por desaparecida, y no oferta ningún programa, según reportes del Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, las posibilidades siguen vivas, pese a la falta de voluntad política de los gobernantes y con la emersión de arreglos constitucionales multiculturalistas en la región latinoamericana, los siguientes instrumentos normativos se perfilan conforme a las aspiraciones de los pueblos Indígenas, Afrodescendientes, Raizales, Rrom, entre otras:

- **Convenio 169 de la OIT de 1989** (Ratificado en Colombia mediante la Ley 21 de 1991) obliga a los Estados a reconocer de manera directa e inmediata que “los grupos étnicos tienen el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural.” (Congreso de la República, 1991, art. 7)
- **Declaración del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina como Reserva de Biosfera “Seaflower” en el año 2002 por la UNESCO.** El 10 de noviembre del año 2000, luego de una intensa movilización de la comunidad isleña providenciana, el Archipiélago es declarado Reserva de Biosfera por el *Program of Man and the Biosphere* (Programa del Hombre y la Biosfera, MAB) de la UNESCO. Desde entonces, hace parte de la Red Mundial de Reservas de Biosfera con el nombre de SEAFLOWER, y su extensión alcanza los 300.000 kilómetros cuadrados, siendo la Reserva de Biosfera con mayor área marina que existe en la actualidad.



Las reservas de biosfera surgen a partir de la idea de que las comunidades humanas y su diversidad cultural y social son también parte de lo que se debe proteger, ya que en muchos sitios del mundo ha sido precisamente esta diversidad cultural la que ha permitido que lugares naturales muy bellos se hayan conservado o incluso hayan llegado a ser lo que son. (Márquez Pérez, 2016)

- **La Constitución Política de Colombia de 1991** en su artículo 310 señala que “El Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina se regirá, además de las normas previstas en la Constitución y las leyes para los otros departamentos, por las normas especiales que en materia administrativa, de inmigración, fiscal, de comercio exterior, de cambios, financiera y de fomento económico establezca el legislador. Mediante ley aprobada por la mayoría de los miembros de cada cámara se podrá limitar el ejercicio de los derechos de circulación y residencia, establecer controles a la densidad de la población, regular el uso del suelo y someter a condiciones especiales la enajenación de bienes inmuebles con el fin de proteger la identidad cultural de las comunidades nativas y preservar el ambiente y los recursos naturales del Archipiélago. Mediante la creación de los municipios a que hubiere lugar, la Asamblea Departamental garantizará la expresión institucional de las comunidades raizales de San Andrés. El municipio de Providencia tendrá en las rentas departamentales una participación no inferior del 20% del valor total de dichas rentas”.

Igualmente, su artículo 7 establece que el *“Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”* donde la diferencia cultural Raizal queda comprendida. Asimismo, la carta en su artículo 8 señala como *“obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”* donde Seaflower como reserva de la Biosfera constituye un mandato claro para el Estado. A su vez, en el artículo 10 establece que si bien el castellano es el idioma oficial de Colombia, *“las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”*, aunque para el caso de las Islas deba ser trilingüe y reconocer la lengua kriol como una lengua original y propia de la cultura Raizal.

Por último, el artículo 70, estipula que *“El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”*.

- **La Ley 47 de 1993** *“Por la cual se dictan normas especiales para la organización y el funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina”* en su capítulo VII *“De la educación y la protección de la Cultura”* establece en sus artículos 42, 43 y 46 que las lenguas oficiales del Departamento son el castellano y el inglés comúnmente hablado por los nativos, que la educación debe ser bilingüe y que la Secretaría de Educación del Departamento en coordinación con el Gobierno Nacional deben promover la creación de la Universidad Departamental para el “desarrollo cultural” de sus habitantes.
- **Sentencia C-530 de 1993 de la Corte Constitucional** que *“admitió que el territorio propio de la comunidad nativa del archipiélago lo constituyen las islas, cayos e islotes comprendidos dentro de dicha entidad territorial. El eventual repliegue de la población raizal en ciertas zonas de las islas no es más que el síntoma de la necesidad de brindar una real protección a los derechos culturales de los raizales”* (Corte Constitucional, 1993).
- **Sentencia C-086 de 1994** se expresó que *“La población ‘Raizal’ de San Andrés y Providencia es un grupo étnico perfectamente definido, como lo evidencian su aspecto físico, sus costumbres, su idioma y su pertenencia mayoritaria al Protestantismo. Negarle tal carácter aduciendo que las islas fueron pobladas por gentes de diversos orígenes raciales, es razón baladí, pues bien sabido es que no existen razas puras”* (Corte Constitucional, 1994).
- **La Ley 115 de 1994** define la educación en Colombia es un derecho consagrado en la Constitución y definido en la Ley 115 de 1994 como el *“proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes”* (Congreso de la República de Colombia, 1994).
- **El Decreto 804 de 1995 “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa a grupos étnicos”** dispone en su capítulo III que el diseño y la construcción de las orientaciones curriculares etnoeducativas se hará con fundamento en *“la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres”*.

Igualmente, reconoce el papel de las comunidades y sus autoridades en la investigación colectiva y la concertación social para la construcción de tales orientaciones y llama a la creación de alfabetos oficiales de lenguas nativas como base de tal ejercicio.

- **Ley 1381 de 2010 “Ley de Lenguas Nativas”** que desarrolla los artículos 7o, 8°, 10° y 70 de la Constitución Política de Colombia de 1991, y los artículos 4°, 5° y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos individuales y colectivos.

Todos estos desarrollos normativos, entre otros no menos importantes, allanaron el camino para el curso de acciones afirmativas en el contexto educativo local y nacional, con tal suerte que los discursos sobre la calidad y la pertinencia de los currículos en los Proyectos Educativos Institucionales tuvieron que ser replanteados.

Para los anteriores efectos sobresalen los siguientes instrumentos:

- **El Programa Ethnic Intercultural Bilingual Education 2005 - 2011** cuya visión a 2017 pretendía posicionar el Departamento como pionero *“en la implementación de un sistema intercultural bilingüe de excelencia, líder en la prestación de un servicio educativo moderno, con instituciones posicionadas en los primeros lugares de resultados académicos a nivel nacional.”* misionando a la Secretaría de Educación del Archipiélago para *“liderar y administrar la prestación del servicio público educativo, garantizando el acceso y la permanencia de los niños, niñas, jóvenes y adultos en condiciones de equidad velando por su cualificación como ciudadano, para un desempeño competitivo en equilibrio con el entorno dentro de un marco Intercultural Bilingüe”*. (Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 2011)
- **Resolución 4396 de 2015 de la Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina** por medio de la cual se establecen criterios orientadores para la articulación entre los módulos curriculares de *Herencia Raizal* y los currículos escolares de las instituciones educativas de básica y media del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

Estos módulos curriculares van del grado 1° al grado 11° y fueron elaborados por la Corporación para el Desarrollo Sostenible del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (CORALINA) y la Organización de la Comunidad Raizal con Residencia por Fuera del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (ORFA), entre otros actores.

A nivel metodológico se plantean y estructuran“(…) *a través de lecciones, a partir de las cuales se desarrollan temas y problemáticas sobre la naturaleza, la tradición, la cultura y el legado ancestral de la población raizal de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, permitiéndole al estudiante un aprendizaje pertinente concreto y en el contexto del hábitat del cual él es parte fundamental.*” (Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 2015)

Asimismo, a nivel teleológico busca que los estudiantes y la comunidad isleña desarrollen *“un espíritu y una conciencia de conservación, protección y uso inteligente de los recursos naturales de nuestra Reserva de Biosfera”; “desarrollar una educación más pertinente y con mayor calidad con miras a conocer, aprehender y valorar una de las más importantes iniciativas mundiales para la protección de nuestra biodiversidad en el marco de la Reserva de Biosfera Seaflower”; y “la recuperación del legado raizal, como la mejor estrategia de desarrollo a escala humana en estas islas y del mar de los siete colores”.* (Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, 2015)

- **Ordenanza 003 de 2016 de la Asamblea Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina** “Por medio de la cual se instituye en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina el 21 de Febrero como el día oficial de la Lengua Creole y otras disposiciones” cuyo artículo 2° responsabiliza al Gobernador del departamento de la promoción de actividades pedagógicas, expresivas y demostrativas en todas las instituciones educativas del Departamento *“sobre su importancia, práctica, cuidado, protección y preservación como lengua oficial del pueblo raizal y por ende de todos los isleños”.*
- **Ordenanza 003 de 2017 de la Asamblea Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina** “Por medio del cual se crea el Comité Lingüístico Departamental para el desarrollo, protección, conservación, revitalización y los derechos lingüísticos de las lenguas nativas, vernáculos Creole y el Inglés comúnmente hablado por

el pueblo étnico Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina y otras disposiciones” tiene como objetivos, según el artículo 5, la planeación y la orientación ortográfica, gramatical y sintáctica; así como la revitalización, protección, implementación, vigilancia y evaluación de las lenguas nativas, vernáculas creole y el inglés comúnmente hablado por el pueblo étnico Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

De igual manera, en el párrafo del artículo 6 referente a las publicaciones, establece que el Comité avalará los materiales creados en lengua kriol para los procesos educativos y los contenidos curriculares.

Asimismo, en su artículo 7 estipula que la capacitación de los docentes para la enseñanza trilingüe en el departamento será encargada a las instituciones más idóneas por el Comité Lingüístico Departamental.

Todos estos referentes internacionales, nacionales y locales del reconocimiento del pueblo y la cultura Raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina vinculan de formas múltiples las acciones institucionales y comunitarias, en la construcción y el replanteamiento de las orientaciones curriculares de la atención educativa de sus miembros. No obstante, lejos de constituir marcos definitivos de actuación para las instituciones y la comunidad, de cara a nuevas y necesarias posibilidades de reconocimiento y autoreconocimiento cultural, son susceptibles de una lectura crítica que constituya el punto de partida de estas últimas.

Para empezar, pese al reconocimiento de la lengua kriol como lengua propia del pueblo y la cultura Raizal, su co-oficialidad en el Archipiélago y las acciones para su revitalización, en los contextos educativos locales se hace un énfasis curricular en el bilingüismo, a pesar de la pluralidad que caracteriza la realidad lingüística del Archipiélago; lo que explicita los visos multiculturales de la tregua curricular entre el inglés y el español basada en jerarquías lingüísticas locales, donde la lengua del Raizal es desconocida como vehículo para la enseñanza y el aprendizaje a pesar de su legitimidad, y se prescribe la asimilación lingüística, o la decreolización, como pauta para la excelencia académico.

Por otra parte, los enfoques de etnización de la cultura Raizal hunden raíces en tramas del relato moderno-colonial, donde las pretensiones de fijación identitaria a partir de características culturales y biológicas “estáticas” y “puras”, erigen discursos y prácticas de exclusión que instalan regímenes

de verdad contrarios a la naturaleza dinámica, relacional e intercultural de las sociedades caribeñas, resistentes a las categorizaciones definitivas por la diversidad de los registros humanos que participan de su construcción cultural.

Siendo así, la Educación Superior de tipo universitario se perfila como el espacio culmen para el divorcio y la desapropiación de los campos de saber, de sentir y de vivir de los participantes del pueblo y la cultura Raizal de las Islas, puesto que, entre otros factores, sus ciclos de vida siempre estarían mediados por el desprecio de sus literacidades, proscritos a la asimilación lingüística desde su vida escolar temprana; al desarraigo de su conciencia de lugar y de su forma de habitar el mundo al privarse de los códigos de su entendimiento con el entorno insular; entre otros. (Dittman, 1992, citada en Cepeda, n.d.) (Yarza, Vivas, Steele, Cuchillo, Pastrana, Morales, Martínez, Bustamante, 2018).

Esta situación pareciera que lejos de remediarse de raíz, pues por ejemplo las Pruebas Saber todavía fundan los diagnósticos académicos del Ministerio de Educación Nacional con relación a la calidad de la educación en las Islas, y se sigue recetando la estandarización de contenidos como una fórmula preconcebida, sin suponer cambios sustanciales a prácticas educativas y sus orientaciones curriculares, ni un juicio crítico de las condiciones históricas (Sanabria, 2008).





Di RUUTS Projek staff 2014

La Universidad de Antioquia como incubadora de la autoconciencia Raizal (Wee wii de?)

La sistematización de los espacios de formación, que comprenden nuestro aquí y nuestro ahora, tuvo lugar a partir de procesos de observación participante, coevaluación de los cursos entre estudiantes y docentes, la escritura de diarios autorreflexivos y la realización de entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes a cargo de ellos.

Pensamiento Raizal (2016-2 a 2018-2)

El Curso de Pensamiento Raizal fue diseñado en el marco de las apuestas de formación en diversidad epistémica de la iniciativa Cátedras UdeA Diversa, en directa cocreación con el Colectivo Di RUUTS Projek, en el periodo 2016-2 con la intención de erigir *"un campo de saber"* en torno al pueblo Raizal de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, su construcción histórico-cultural y sus modos de vida, a partir de situaciones problemáticas como los muros identitarios y la conflictividad social derivada de la etnización, la relación insostenible entre los patrones de desarrollo económico y las características del territorio y el maritorio de las Islas.

Este espacio de formación fue puesto en marcha por primera vez el segundo semestre de 2017, con 27 estudiantes, entre ellos 9 autorreconocidos como Raizales. Su abordaje temático fue completamente apologético y estereotipado toda vez que la atención de los asistentes al curso fue ocupada por la construcción de un modelo pedagógico para la formación de un

sujeto Raizal categorizado en el marco de un proceso intracultural de corte etnocentrista y de simplificadores teóricos cuyas principales referencias seguían ancladas en la matriz civilizatoria noratlántica.

Seguidamente, en los semestres 2018-1 y 2018-2, el abordaje de los módulos se perfiló mucho más crítico y autocrítico, toda vez, que las referencias teórico-normativas, todavía ubicadas en el paradigma moderno de la ciencias sociales, cedieron su lugar a referencias mucho más cercanas a nuestro contexto, descolonizadas, críticas y poscríticas; permitiéndonos advertir y caracterizar la herida colonial que sobrevive en los sujetos caribeños, su resistencia a las categorizaciones definitivas y la necesidad de emprender procesos de justicia y reconciliación intercultural-críticos de cara al pasado, al presente y al futuro de sus sociedades, incluida la nuestra.

La solicitud metodológica esencial de la mayoría de los participantes del curso en su primera cohorte fue la incorporación de la lengua kriol y las prácticas culturales propias del pueblo Raizal, como código y recursos pedagógicos para la activación de conocimientos y saberes con relación a la cultura isleña y su complejidad. Entretanto, la segunda cohorte tuvo mejores posibilidades de acercamiento a la cultura y sus prácticas, gracias al acompañamiento del curso por los docentes del Curso de Lengua y Cultura Kriol y los testimonios de los estudiantes Raizales que participaron de ella; dándole al curso un sello de colectivo que dejó en los participantes profundas sensibilidades, apreciaciones y afinidades con la diversidad del sujeto caribeño y la riqueza de nuestra condición humana.

Para la tercera cohorte la Universidad fue territorializada, salimos del aula de clase y su ambiente lancasteriano, para vivenciar e imaginar una estancia caribeña en la institución. Fue así como alternamos entre prácticas culturales como la danza, el canto, las músicas y la gastronomía, en espacios abiertos, para activar y compartir los saberes propios de la cultura Raizal, sin dejar de lado los módulos, ya renovados, recobrando así las claves ancestrales para resolver la vida en comunidad caracterizada por la paz, el respeto y el diálogo entre diversos, aunque con las claves contemporáneas de la interculturalidad crítica.



Jony Cay en el horizonte. Buddy Hayes y James Hilbert Olson Head (Jimmy) hablan acerca de la pesca

Una reinención del pasado de cara al futuro: la vida universitaria como una visita a la casa de los abuelos una tarde de domingo (We wii gwain?)

**“Y la libertad debemos conseguirla entre ambos extremos,
entre las montañas y el mar”**

E. Glissant

“El mar es historia”

Derek Walcott

El Caribe ha sido la tierra y la mar de los migrantes (Glissant, 2008), y esta característica ha sido la clave de su transfísica fecunda, consistente en sus identidades humanas rizomáticas, constituidas por raíces múltiples en constante relevo, aun cuando sobresale la singularidad del Pueblo Raizal, tanto histórica como territorial y su situación concreta en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, sociedades caribeñas inscritas en el relato nacional colombiano.

Tal como aquí se expresa, la complejidad cultural del sujeto Raizal rebasa la teoría antropológica donde el sujeto caribeño se mitifica como nativo, como una simplificación teórica empleada para justificar la inmutabilidad de su cultura, conforme a los estándares moderno-coloniales noratlánticos (Troillot, 1992).

Asimismo, el sujeto Raizal es caracterizado por una conciencia de lugar donde el territorio, el maritorio y todas las manifestaciones de vida que los habitan son espacios y sujetos dotados de significado interior, contrario a la noción de exterioridad y de recurso útil asociados a la naturaleza, en su condición de descubrimiento imperial en la modernidad europea.

La construcción cultural de lo Raizal, no obstante, es otra herida abierta del sufrimiento humano característico de las sociedades basadas en arreglos coloniales y aun en las sociedades de orden neocolonial de nuestras épocas. La relación de las diversas culturas y pueblos del orbe participantes en este proceso, entre otros, británicos, irlandeses, norteamericanos, jamaicanos, africanos esclavizados y cimarrones, indígenas Miskitos, chinos y colombianos de tierra firme (Taylor, 2010) siempre estuvo mediada por estratificaciones sociales excluyentes, violentas y etnocidas.

La recuperación de las claves ancestrales de nuestra heredad cultural pasan necesariamente por la reinención del pasado: los abuelos y las abuelas, los ancianos y las ancianas Raizales, custodian la memoria colectiva de su cultura, una memoria labrada entre el sufrimiento humano, el silencio y el olvido. Solo volviendo a ellos y a ellas será posible destrabar la riqueza propia de sus profundos mares de saber, cesar la repetición de la escena neocolonial y recobrar otros caminos de futuro; pues sólo así *“el ángel de la historia despertará a los muertos y reunirá a los vencidos”*. (Sousa Santos, 2011, p. 77)

Sin embargo, la promoción sistemática de la anglización y de la colombianización para inferiorizar lo culturalmente Raizal, la poliglosia que enfrenta las lenguas castellana e inglesa a la lengua kriol provocando la asimilación lingüística y cultural de sus hablantes Raizales, entre otros factores, como pautas de integración al contexto educativo escolar de las Islas, han erigido barreras comunicativas intergeneracionales que comprometen negativamente la vitalidad de nuestra cultura.

Es por todo lo anterior, que cualquier ruta de formación inspirada como producto del presente ejercicio debe plantearse como un proceso de me-

diación intercultural-crítico tanto al interior del pueblo Raizal, como entre el pueblo Raizal y las demás culturas que cohabitan la Universidad de Antioquia, a partir de una visión de sujeto compleja, transfísica, rizomática, humanística, decolonial y biocéntrica, que haga del espacio universitario un escenario para la revitalización de nuestras culturas, capaz de aprehender y aprender de sus mares de saber.

“¿Acaso sabe usted cómo se aparean los cangrejos?” preguntan nuestros abuelos cuando se les acusa de ignorantes, pues no hay peor ignorancia que no saber habitar la tierra y la mar en que se vive. Es por eso, que la acción educativa en las islas y en la Universidad, de cara al pueblo Raizal, debe renovar su sentido histórico y de contexto, si quiere transformarse. No puede entenderse como un problema de la práctica y obviar, acríticamente, las condiciones históricas.

Debe espiralarse, entrar en conversación con sus fuentes, para ir conquistando nuevas cualidades, para así superar la escena neocolonial donde actuamos y la dependencia epistemológica que le sirve de guion. De lo contrario, serán una burla al padecimiento de sus ancestros, un amañó espectacular de lo que ya fracasó en la realidad.





SENTIPENSAR PARA CERRAR ABRIENDO

Como colectivos y procesos diversos Ubuntu ha significado una oportunidad para reconocernos en nuestros saberes, apuestas y maneras de comprender y vivir la Universidad. Los espacios de discusión y diálogo nos permitieron observar cómo estas visiones se entrecruzan, interseccionan y se retroalimentan en ese ejercicio de diálogo que es politizador y nos compromete aún más en nuestra labor; así como también, visualizarnos en horizontes de sentido que transformen lógicas de discriminación e invisibilización en la Universidad.

Este proceso ha enriquecido nuestros caminos desde un sentido crítico y constructivo en la búsqueda de una pluriversidad que permee la Universidad de manera provocativa. Se trata de una apertura que reconoce nuestras diversas agendas y recorridos comprendiendo la potencia de estos diálogos de saberes para fortalecerlos. Cada episteme, cada movimiento ofrece miradas desde distintos ángulos que permiten leer la educación como un fenómeno complejo que no es ajeno a su contexto.

Ser y hacer Ubuntu significó la posibilidad de “crecer desde dentro” (Tapiá, 2008, p. 19), esto es, girar la mirada, volver los ojos a lo que es propio y que ha sido narrado desde el relato de la modernidad. De este modo, el intento de un encuentro interepistémico puede ser entendido en tanto alternativa para pensar los mundos de otro modo, que desafíen los enfoques convencionales de construir saber.

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. Los lugares en términos de Escobar (2012) serían “sitios de culturas vivas, economías y medios ambientes antes que nodos de un sistema capitalista global y totalizante” (p. 70).

La fuerza (viva) de los lugares culturales y ambientales no puede ser ignorada. Girar la mirada para construir los mundos de otro modo implica el acercamiento a las visiones de los pueblos del *sur*, que reconocen la presencia visible y determinante de la diversidad biocultural. Dichas cosmovisiones abandonan una tendencia dualista proveniente de un proyecto de modernidad, para asumir unas de tipo relacional que indican que todo lo creado está interconectado. Esto es, según Escobar (2012), pasar de una visión antropocéntrica presente en el discurso del desarrollo, a una de tipo biocéntrica propia de las construcciones de los saberes ancestrales.

De acuerdo con lo anterior, un encuentro interepistémico busca revitalizar el saber producido bajo una visión biocéntrica, desafiando las geografías imaginarias impuestas en el proyecto de modernidad que ubica estos saberes como parte del tercer mundo (Escobar, 2012).

En este sentido, Ubuntu es una alternativa para entender el saber producido desde dentro, el cual requiere una revolución epistémica, unos nuevos horizontes teóricos y conceptuales que comprendan los saberes ancestrales y se proponga un diálogo en términos de complementariedad y sinergia con la ciencia occidental (Haverkort, 2012).

Las realidades propias merecen atención y la universalidad de la ciencia occidental se observa agotada; su respuesta a ellas es cada vez más empobrecida y como siempre descontextualizada y no situada. Un encuentro interepistémico, entonces, parte de estas realidades, de la vida misma, los modos, los contextos, los universos, los lugares.

La incapacidad de la ciencia occidental para proveer a todos los pueblos armonía y equilibrio (promesa del proyecto de modernidad) justifica la presencia de otras visiones de mundo que han sido marginadas y excluidas. Desde este punto, es necesario, en palabras de Haverkort (2012) “buscar nuevas visiones de mundo y métodos científicos que desafíen las pretensiones de exclusividad de la ciencia occidental moderna” (p. 176). Esto es, superar una única forma de ciencia y un solo camino para producir conocimiento, dando lugar al diálogo y al reconocimiento de la diversidad de cosmovisiones y epistemologías.

El encuentro y la complementariedad entre diversas epistemes, puede darse en el horizonte de la interculturalidad, entendida ésta como proyecto político en tanto busca reinventar las estructuras y sistemas impuestos desde los procesos mismos de colonialidad.

Ser y hacer Ubuntu también implicó un encuentro desde la interculturalidad, en tanto pretendió 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.

Ubuntu trasciende la propuesta de interculturalidad relacional, toda vez que no se limita a las acciones de intercambio, encuentro y contacto entre culturas. De igual manera, intenta superar la interculturalidad funcional que reconoce la diferencia y la diversidad como discursos en completa sintonía con las estructuras sociales establecidas; en esta forma de hacer interculturalidad no existe la pregunta por las causas que generan asimetría, marginación y racialización. Desde la arista funcional, se desarrolla el concepto de inclusión que queda reducido a la adaptación a los sistemas, sería, por tanto, en palabras de Catherine Walsh (2012), una inclusión “manejable” (p. 65) en la que la diversidad y la diferencia se convierten en estrategias de dominación perpetuando los imperativos capitalistas. Pensar la interculturalidad como funcional, es concebirla en la lógica de arriba hacia abajo, pues quienes la convocan son las instituciones sociales y por tanto responde a sus intereses.

Ubuntu busca configurarse como una propuesta desde la interculturalidad crítica, en tanto, “es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, conjunto con ellos, por la refundación social, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65). En este sentido, una propuesta interepistémica desde la interculturalidad crítica se convierte en alternativa para reinventar los otros mundos posibles, los mundos de otro modo; donde se apuesta por las alternativas no creíbles, por lo construido en lado oscuro y por la reinvención de lo colectivo, lo propio. La interculturalidad crítica como acción, proyecto, proceso y alternativa cuestiona la matriz de la colonialidad y se pregunta por los mecanismos de poder que insisten en mantener las condiciones de desigualdad y el sometimiento de seres y saberes.

De acuerdo con lo anterior, Ubuntu se convierte en una posibilidad decolonizadora de pensar nuevos horizontes epistémicos que reconozcan los modos que han sido subalternizados de producir conocimiento, pasando del reconocimiento universal de la ciencia europea a la pluralidad de formas de conocimiento. Esto es, en palabras de Escobar (2012), “tomar seriamente la

epistemología de las historias locales y pensar lo teórico desde la praxis política de los grupos subalternos” (p. 62).

Así, Ubuntu se abre como posibilidad para asir otros mundos, es una manera de volver los ojos sobre el territorio, cuestionar las representaciones occidentalizadas y visibilizar el lado oculto, es regresar a lo que se es. Esto es coherente con la alternativa del Buen Vivir que propone abandonar las visiones antropocéntricas que han predominado para retomar unas de orden biocéntrico donde la “vida y la naturaleza son ejes centrales” (Choquehuanca, 2012, p. 1).

El Buen Vivir, según Choquehuanca (2012) implica “valorar nuestra historia, nuestra música, nuestra vestimenta, nuestra cultura, nuestro idioma, nuestros recursos naturales [...] recuperar todo lo nuestro, volver a ser lo que fuimos” (p. 1). De este modo, se estaría atendiendo a lo que Tapia (2008) llama crecer desde dentro, esta es la historia contada desde abajo.

La vida en comunidad, la complementariedad, el reconocimiento de las múltiples formas de ser, la prioridad otorgada a la naturaleza, la construcción de una identidad no fragmentada, la equidad sin exclusión, dan forma al modelo del Buen Vivir. Éste también se sustenta, según Choquehuanca (2012), en el descentramiento de los deseos económicos y capitalistas, para abordar la vida de un modo más sencillo, llevando a cabo sabiamente las actividades de comer, beber, danzar, trabajar y comunicarse.

El Buen Vivir le devuelve a la naturaleza los derechos que le corresponden, los reconoce y a partir de ellos construye los derechos colectivos que determinan las relaciones entre hombres y mujeres.

Una propuesta de Buen Vivir es la construcción de paz. Colombia se encuentra en esta búsqueda y las universidades públicas son una de las instituciones clave para lograrla, por ello hay que nutrirla y recrearla de tal forma que no sea una sola voz la que hable de ella, sino que sea una multiplicidad de voces que permitan leer el país desde diferentes perspectivas. Se trata de problematizar esa construcción de paz bajo la consigna de que “la diferencia no se convierta en desigualdad” como una apuesta para que la paz sea duradera.

De acuerdo con lo anterior, Ubuntu se configura como la posibilidad, y más aún, la necesidad de reescribir los mundos de otro modo y los otros modos de hacer mundo. Se avanza en la comprensión de lo local, lo particu-

lar para girar la mirada y entender el lado oculto desde su existencia misma y no desde aquello que lo ha ocultado. Se camina además en la formulación de horizontes epistémicos y políticos desde donde entender el *sur*, que logren cuestionar el proyecto de modernidad, la globalidad imperial, la colonialidad global y la apuesta por el desarrollo. La historia del presente, es la reinención de un pasado marcado exclusivamente por la ausencia de los marginados, excluidos e inferiorizados para escribir una con la emergencia de la presencia.





REFERENCIAS

Abouchaar, A. (2002) Estudio lingüístico para la implementación del programa de educación bilingüe en Providencia y Santa Catalina. En: Colombia Cuadernos Del Caribe ISSN: 1794-7065 ed: Cargraphics v.1 fasc.3 p.66 - 101.

Alcázar, L., & Balarin, M. (2018). *Desigualdad en la academia: mujeres en las ciencias sociales peruanas*. Lima, Perú: Grupo Sofía.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2002). Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación racial, la Xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Recuperado de http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/afrodescendientes_instrumentos_internacionales_declaracion_programa_accion_durban.pdf

Apũshana, V. Chikangana, F. Jamioy, H. (Editores. 2014.) Voces originarias del Abya Yala. Icono

Arango, A. (Mayo 15, 2007) *El significado de tejer*. Recuperado de <http://lososnidosinvisibles.blogspot.com/2007/05/el-significado-de-tejer.html>

Archbold, J. (2012). Escenas de poder y subalternidad. Aproximaciones a un archipiélago en transición. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Arizabaleta Domínguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una Educación Superior inclusiva en Colombia. Pedagogía y Saberes. N°45. Pág. 41-52.

- Bedoya Hernández, Mauricio Hernando; Builes Correa, María Victoria; Lenis Castaño, John Fredy La acción educativa como acción narrativa Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 7, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 1255-1271 Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia
- Benavides, E. (2012). La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991. En: *Revista Estudios de Derecho*. Medellín: Universidad de Antioquía. Vol.69, N°154, pp. 207-233.
- Bolaños, Graciela et al., (2012). Motivando la memoria para reconstruir la historia educativa de los pueblos indígenas del Cauca. En: Nuestra vida ha sido nuestra lucha resistencia y memoria en el Cauca indígena. Centro de Memoria Histórica.
- Caicedo Ortiz, J., & Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.
- Caicedo, J. y Rojas, A. (2005) *Educación a los otros. Estado, Políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca, 2005.
- Castillo Guzmán, E., & Caicedo Ortiz, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas (Col)*, (44), 147-165.
- Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados UNTREF. (2019). *Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL)*. Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>
- Cepeda Bolívar, Juan Pablo (s.f.) Etnoeducación: el caso de San Andrés Islas (n.d.). Recuperado el 02 de abril de 2018 desde <http://aspiracioland.wordpress.com/etnoeducacion-el-caso-san-andres-islas/>

- Chamoiseau, P. y Glissant, E. (2007). Los muros, acercamiento a los azares y a la necesidad de la idea de identidad. La Habana, Cuba: Revista Casa de las Américas No. 249. Octubre-Diciembre.
- Choquehuanca, David. (2010). (Entrevista). Bolivia: 25 postulados para entender el “Vivir Bien”. Periódico La Razón, Bolivia. Recuperado de <http://jbcs.blogspot.com/2010/02/bolivia-25-postulados-para-entender-el.html>
- Clemente, I. (1989). San Andrés y Providencia. Tradiciones culturales y coyuntura política. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Clemente, I. (1991). Educación, Política educativa y Conflicto político-cultural en San Andrés y Providencia (1886-1980). Fundación para la promoción de la Investigación y la Tecnología. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*.
- Congreso de la República de Colombia. (31 de agosto de 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. [Ley 70]. DO: [41.013]/ Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0070_1993.html
- Consejo Nacional de Política Económica y Social República de Colombia. (2013). CONPES No. 166. Política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá.

Constitución Política de Colombia (20 de julio de 1991) Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Córdoba, P. (2008). Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. Tareas, N°129. Pág. 81-104.

Corporación ConVivamos. (2011). Condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal en Medellín: Caracterización socio-demográfica, Desarrollo Humano y Derechos humanos 2010. Medellín. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/131585240/Caracterizacion-Afro-2011>

Cubillos Reyes, Constanza y Lunazzi, Eduardo (21 de febrero de 1994) Tras una U para San Andrés. Recuperado de: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-50755>

De Sousa Santos, Boaventura (2005) El Milenio Huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Trotta.

Diniz, D., Barbosa, L., & Santos, W. R. D. (2014). Discapacidad, Derechos Humanos y Justicia. Revista internacional de derechos Humanos. V° 6, N. 11, pág. 65-77

El Mundo (2012, Junio 22) Comité promoverá Política Afro. Recuperado de https://www.elmundo.com/portal/noticias/poblacion/comite_promovera_politica_afro.php#.XKrMszBKj6Q

Enciso Patiño, P. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública. Ministerio de Educación Nacional: Dirección de poblaciones y Proyectos intersectoriales. Bogotá.

Escobar, Arturo. (2012). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Bogotá: Ediciones desde abajo. (introducción, Capítulo 1. Capítulo 2 Pp. 17-75).

Foro: género, academia y construcción de paz (Septiembre, 2018), Pereira, Colombia.

Fuentes, L. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior?. *NÓMADAS*, (44), 65–83.

García Taylor, Sally Ann. (2010). Los “Half & Half o Fifty Fifties” de San Andrés: Los Actores Invisibles de la Raizalidad. Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Estudios del Caribe. Instituto de Estudios Caribeños. San Andrés Isla.

Gavilán, V. (2011). *El Pensamiento en Espiral. El Paradigma de los Pueblos Indígenas*. Santiago de Chile. Ñuke Mapuförlaget.

Girvan, N. (2012). Colonialism and Neo-colonialism in the Caribbean: An Overview. San Vicente y las Granadinas: IV International Seminar Africa, The Caribbean And Latin America.

Glissant, E. (2004). Acriollamiento, identidades y relaciones en el Caribe. La Habana, Cuba: Revista Casa de las Américas No. 236. Julio-Septiembre.

Glissant, E. (2008). Criollización en el Caribe y en las Américas. Valle del Cauca, Colombia: Revista POLIGRAMAS No. 30. Universidad del Valle.

Glissant, Édouard (2017) Poética de la relación, Traducción de Senda Sferco y Ana Paula Penchaszade, Colección Comunicación y cultura, dirigida por Alejandro Kaufman. Editorial UNQ

Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (2011) *Ethnic Intercultural Bilingual Education* 2005 - 2011.

Gobernación Departamental del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (2015) Por la cual se establecen criterios orientadores para la articulación de los Contenidos de la Malla Curricular y los Módulos Curriculares, denominados “Herencia Raizal”, y los currículos escolares de las Instituciones Educativas públicas y privadas de educación básica y educación media del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa catalina [Resolución 4396 de 2015]

Gómez, M. I.; Saldarriaga Grisales, D. C.; López Gil, M. C.; Zapata Botero, L. M. (2017) Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/ colonialidad y el eurocentrismo. *Revista Ratio Juris*. Vol. 12, Núm. 24 P. 27-60.

Gonzales, M. (2016). Colombia insular: Construcción de identidad y movilización del pueblo Raizal del archipiélago de San Andrés y Providencia. Bogotá, Colombia: Análisis Político, Vol. 29, Núm. 86. Universidad Nacional de Colombia.

Green, Abadio. (2006). La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad. Ponencia presentada en el Congreso internacional de educación, investigación y formación docente. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Agosto 30-31 y septiembre 1.

Green, A. (2011). *Anmal gaya burba: isbeyobi daglege nana nabgwana benda-ggegala/Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*, tesis doctoral, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación-Doctorado en Educación.

Green, A. (2014). *El vientre camino de sabiduría y medicina para vivir en paz*. Medellín: Universidad de Antioquia. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Green, A. (2014). La educación desde la Madre Tierra. En: *Revista Debates*, Universidad de Antioquia. N°67, enero-abril. 2104.

Guisao Macías, L. (2018). Resistencia desde la palabra dulce. En: *El Colectivo*. Medellín. 36, noviembre, p. 19.

Haverkort, B. (2012). El aprendizaje en distintas ciencias. Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior. Los desafíos para la coevolución de la ciencia dominante y las tradiciones del conocimiento indígena. En F. delgado & D. Ricaldi (Eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercultural entre el conocimiento eurocéntrico y el conocimiento endógeno* (pp. 151-190). Cochabamba: AGRUCO. Recuperado de: <http://www.agruco.org/agruco/pdf/libros/transdisciplinariedad.pdf>.

Helg, A. (2001) [1984] La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Hellemeier, A. (2012). Michel Foucault: episteme, dispositivo y prácticas. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC-UNESCO- (2008) Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Recuperado de <http://www.cres2018.org/uploads/Declaracio%CC%81n%20CRES%202008.pdf>

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe -IESALC-UNESCO- (s.f.) Observatorio de diversidad cultural e interculturalidad. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2474&Itemid=642&lang=es

Jaimés, G. I. B., Delgado, M. F. B., y Pineda, D. R. V. (2017). Discapacidad en Colombia: un reto en la Educación Superior inclusiva. *Revista Colombiana de Rehabilitación*. Vol. 8, No. Pág. 141-56.

Jamioy Juagibioy, Hugo. (2010). *Danzantes del viento/ BínýbeOboyejuayëng. Pueblos Indígenas de Colombia*, Tomo 6, Bogotá, Ministerio de la Cultura.

Jornada Universitaria por la Equidad de Género en la Educación Superior en la Universidad de Antioquia (Septiembre, 2018), Medellín, Colombia.

Josep Ma Vallès y Salvador Martí I Puig. (2015). *Fabricando Estados Construyendo Naciones*. Ciencia política. Un manual. Nueva Edición Actualizada.

Knight, F. (2011). *The Caribbean: Genesis of a Fragmented Nationalism*. New York, Estados Unidos: Oxford University Press.

Márquez Pérez, A (2016). El mar y la reserva biosfera Seaflower. Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/hablemos-del-mar/reserva.html>

Martín Barbero, Jesús (2001). *Colombia: ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional [Imaginarios de Nación: pensar en medio de la tormenta]* Bogotá, D.C., Ministerio de Cultura.

Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. En: *Nómadas*, Bogotá D.C.: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, N° 27, pp. 61-74.

Mato, D. -Coordinador- (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

Ministerio de Cultura de Colombia. (2010) Ley 1381 de 2010. Por la cual se desarrollan los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1142 de 1978, *Por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Modelo Pedagógico etnoeducativo emancipador “Champalanca Pedagógica”. Proyecto etnoeducativo intercultural del bajo Atrato. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Enfoque e identidades de género para los lineamientos política de educación superior inclusiva*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_3.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f.). *Normatividad Basica para Etnoeducación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Lineamientos Política de Educación Superior inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación. (2017). Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá.

Ministerio del Interior de Colombia. (2014). Decreto 1953 de 2014, *Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.*

Muyuy, G. (2013). Interculturalizar la Educación Superior. Presidencia de la República. Programa Presidencial Indígena.

Observatorio de Asuntos de Género - Universidad Nacional. (2018). *Equidad-UN: Boletín del Observatorio de Asuntos de Género*. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/2017/unidades-academicas/escuelas/application/files/6015/3756/4309/Boletin_final_NEW.pdf

Ocoró Loango, A. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos Y Nudos*, 5(41), 35-46. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01224328.6709>

Ocoró Loango, A. (2017). Educación Superior y afrodescendientes. Un análisis de los cupos especiales en la Universidad del Valle. *La manzana de la discordia*, Julio - Diciembre, Vol. 12, No. 2, 79-92.

Ocoró Loango, A. (2018) Currículo y Diversidad: un espacio de lucha en América Latina. *CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE: questões candentes*. Dorados, Brasil. 17 - 30.

Organización de Naciones Unidas (2013). Decenio Internacional de los Afrodescendientes “Reconocimiento, Justicia y Desarrollo”. Recuperado de http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/plan_action_spanish.pdf

Organización Internacional del Trabajo (1989) Convenio 169 Sobre pueblos indígenas y tribales

Pancho, A. (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia. Una apuesta por el futuro y la esperanza*. Cali, Colombia: Departamento de publicaciones de la Universidad de San Buenaventura. ONIC, CRIC, IESALC - UNESCO.

Phaf-Rheinberger, I. (2008). El lenguaje-nación y la poética del acriollamiento. Una conversación entre Kamau Brathwaite y Édouard Glissant. Chile: Literatura y Lingüística No. 19. Universidad Católica Silva Henríquez.

Presidencia de la República de Colombia (1988) Decreto 816 de 1988. Por el cual se promulga como ley el convenio con la santa sede.

Priam, M. (2011). Negritud, Creolidad, Antillanidad: de generaciones a transformaciones. Cuadernos de literatura No. 30. Julio-Diciembre. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Rico, A. P. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. Revista de educación inclusiva. Vol. 3, N.º 2. Pág. 125-142.

Rojas, Cristina (2001) Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX. Editorial Universidad Javeriana. ISBN: 9580463239

Sanmiguel Ardila, Raquel (2006) El debate sobre la educación en la isla de San Andrés: un análisis cultural. Cuadernos del Caribe [Educación, lengua y cultura en la Isla de San Andrés, Caribe Colombiano]. San Andrés: Universidad Nacional de Colombia, 2006. p 76-89.

Santos, B. (2003). *Reconocer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Sierra, Z. (2004). *Voces Indígenas Universitarias: Expectativas, vivencias y sueños*. Medellín: Universidad de Antioquia, Colciencias, IESALC-UNESCO, OIA y otras entidades.

Tamayo, E. (1 de octubre de 1995). Congreso de la cultura negra de las Américas. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/999>

Tapia, Nelson. (editor). (2008). *Aprendiendo del desarrollo endógeno sostenible. Construyendo la diversidad biocultural*. Cochabamba: AGRUCO Y COMPAS. (pp. 9-40) Recuperado de <http://www.agruco.org/compas/pdf/aprendiendo.pdf>.

Tilly, Charles. (1992) Coerción, capital y los Estados europeos. 990-1990 Madrid, Alianza.

Trouillot, M. (1992). THE CARIBBEAN REGION: An Open Frontier in Anthropological Theory. Annual Review of Anthropology, Vol. 21.

Trouillot, Michel-Rolph. (2011). Moderno de otro Modo. Lecciones Caribeñas desde el Lugar del Salvaje. Tabula Rasa, (14), 79-97. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892011000100004&lng=en&tlng=e

UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Universidad de Antioquia (2007a) Acuerdo Académico 317 de 2007 “Por el cual se crea el COMITÉ DE INCLUSIÓN, se define su conformación, objetivos, funciones y demás aspectos relacionados” Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/288cb590-0aa9-425b-b95f-21e10ddf25a1/007+Acuerdo+Academico+317+de+2007+%28Inclusion%29.pdf?MOD=AJPERES&CVID=ljwv82Q>

Universidad de Antioquia (2007b) *Plan de Desarrollo Institucional 2006-2016. Una universidad investigadora, innovadora y humanista al servicio de las regiones y del país*. Medellín. Recuperado de http://avido.udea.edu.co/avtoevaluacion/documentos/planeacion/plan_dllo.pdf

Universidad de Antioquia (2010) “Primer encuentro interuniversitario regional: La inclusión en la Educación Superior”. Suplemento Alma Mater. Número 290 de 2010. Recuperado de https://issuu.com/periodicoalmamater/docs/suplemento_am_290_septiembre_9_2010

Universidad Nacional de Colombia. (2012). *ACUERDO 035 DE 2012: “Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”*. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=46785

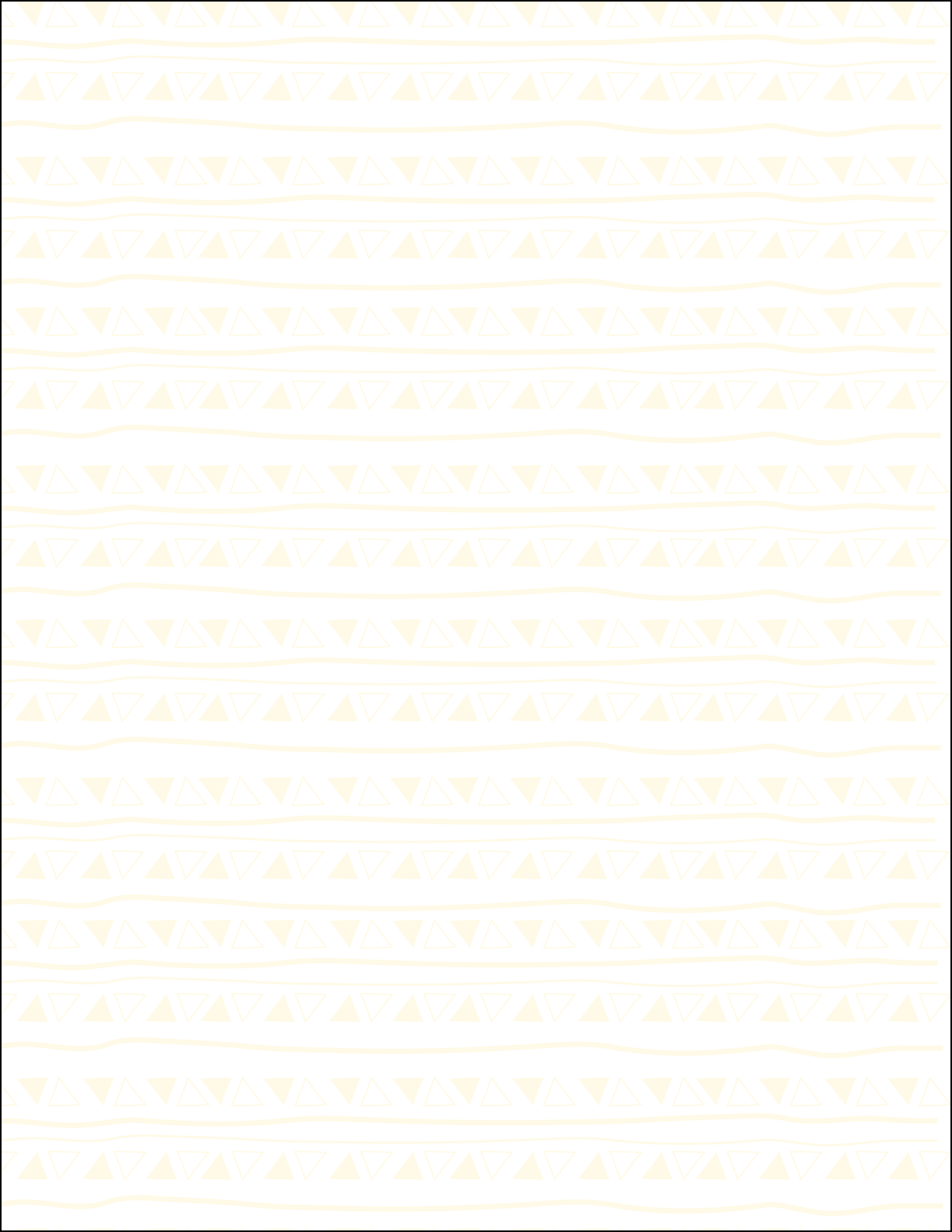
Universidad de Antioquia. (2014). *Acuerdo Superior 418. Por el cual se crea y define la Política Integral de Prácticas para los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia*. Medellín

Universidad de Antioquia. (2015). *Plan de Acción Institucional 2015–2018: Una universidad pluralista, transformadora y comprometida con la calidad*. Medellín. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/54d6294d-475b-458b-8bf8-7d0bacbd1185/pai.pdf?MOD=AJPERES>

Universidad de Antioquia. (2017c). *Plan de Desarrollo 2017-2027, “Una universidad innovadora para la transformación de los territorios”*. Recuperado de <http://www2.udea.edu.co/webmaster/multimedia/plan-desarrollo-udea/plan-desarrollo-udea.pdf>

Universidad de Antioquia. (2018). *Plan de Acción Institucional 2018-2021 “Una Universidad de excelencia para el desarrollo integral, social y territorial”*. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/df226a62-39c9-4c53-9007-c215013ef55f/plan-accion-institucional-2018-2021.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mC2fNsk>

- Vasco, L. G. (1992). ¿Indígenas estudiantes o estudiantes indígenas? en: *Nueva Visión*, No. 10, Universidad Nacional de Colombia-Departamento de Antropología.
- Velarde, V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, Vol XV, N° 1. Pág. 115-136.
- Vivas, S. (2011b, Abril). ¿El pensamiento indígena en la universidad? En: *Agenda Cultural, Alma Mater*, N° 175, pp. 2-7.
- Vivas, S. (2015). *Komuiya uai: Poética ancestral contemporánea*. Sílabas Editores.
- Walsh, C. (2007). “Interculturalidad, colonialidad y educación”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX (núm.48), pp. 25-35.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Recuperado de [http:// editora.unoesc.edu.br/index.php/visaglobal/article/view/3412/1511](http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaglobal/article/view/3412/1511).
- Yarza De Los Ríos, V., Vivas Hurtado, S., Steele Castillo, S., Cuchillo Jacanamijoy, S., Pastrana Ballesteros, R., Morales Mosquera, M., Martínez Pérez, S., & Bustamante Cardona, J. (2018). Cátedras Udea Diversa: Formación Para La Diversidad Epistémica En La Educación Superior. Congresos CLABES. Recuperado a partir de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2023>





**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Vicerrectoría de Docencia

www.udea.edu.co