

**FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA
ALTERIDAD**

MARÍA EUGENIA CÓRDOBA

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
MANIZALES
2019**

**FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA
ALTERIDAD**

MARÍA EUGENIA CÓRDOBA

**Directora de Tesis
Dra. CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD
DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
DE VENEZUELA, UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, UNIVERSIDAD DEL
NORDESTE DE ARGENTINA, UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES DE CHILE,
PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SAO PAULO – BRASIL, UNIVERSIDAD
CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ DE CHILE, UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES
JEQUITINHONHA E MUCURI – BRASIL, FACULTAD LATINOAMERICANA DE
CIENCIAS SOCIALES – FLACSO, CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS
SOCIALES – CLACSO

MANIZALES

2019

A mis hermanas y sobrinos, quienes son mi apoyo incondicional y la
inspiración para mis retos y logros.

A Juan Carlos, quien ha llenado mi vida de colores y felicidad.

AGRADECIMIENTOS

El libro Eclesiastés dice que todo tiene su momento oportuno, que hay un tiempo para todo lo que se hace bajo el cielo; es cierto y este es mi momento de agradecer a quienes han contribuido para hacer realidad este sueño de formación.

En primer lugar, agradezco al Todopoderoso, a su Hijo Jesús, al Espíritu Santo y a María Santísima por disponer las condiciones de mi vida de tal manera que me brindaran la oportunidad de realizar mis estudios de doctorado, una aspiración de siempre.

A la Institución Universitaria Cesmag, en particular a sus rectores: fray Alirio Rojas Ortiz, quien, con su carisma, su ser humano y franciscano, me respaldó y abrió las puertas en la Institución para obtener su apoyo; a fray Hugo Osorio Osorio, por su colaboración permanente, su respaldo, su aliento y su fe en mí; a fray Próspero Arciniegas Zaldúa, por posibilitarme la conclusión de mis estudios.

A la Universidad de Manizales, de manera especial al doctor Guillermo Orlando Sierra Sierra, rector; y al doctor Jorge Iván Jurado Salgado, vicerrector, quienes generosamente me apoyaron en todo este proceso de formación con mucho cariño y gran disposición.

A la doctora Claudia Vélez de La Calle, quien me orientó permanentemente en mi proceso de formación como investigadora, guiándome con toda su sapiencia, apertura, amabilidad y comprensión. Sus lecciones no solo fueron académicas, sino también humanas y personales.

Al magíster Armando José Quijano Vodniza, mi amigo y director del grupo de investigación Inti-Rumi de la Institución Universitaria Cesmag, al cual pertenezco, quien me acompañó durante toda la etapa de estudios, brindándome sus orientaciones metodológicas y temáticas; con él tuve la oportunidad de compartir en detalle mis experiencias, vivencias y aprendizajes durante esta fase de crecimiento académico, personal y profesional. Sus enseñanzas son permanentes y las he recibido a lo largo de 20 años de trabajo conjunto.

A la magíster Nancy Ceballos Garcés, una linda persona y amiga, quien me apoyó en la reflexión sobre el tema de mi investigación y, además, me acompañó en algunos momentos de mi proceso de obtención de información y en la conclusión de este ejercicio investigativo.

A la especialista Sandra Lucia Bolaños Delgado, mi amiga y compañera de trabajo, quien siempre me brindó su apoyo.

A la diseñadora Paula Andrea Murillo Jaramillo, quien colaboró permanentemente en la preparación gráfica de mis presentaciones.

A la magíster Diana Cristina Córdoba Cely, querida compañera de trabajo, quien generosamente me apoyó en el proceso de obtención de información.

Al profesor Aldemar Ruano, miembro distinguido de la etnia de los pastos, quien con su sabiduría ancestral me apoyó en la comprensión de los rasgos distintivos de la educación indígena.

A la magister Clara Inés Martos Guastumal, mi amiga y compañera de trabajo, quien me colaboró en la ilustración de algunos apartes de mí informe final.

A los docentes y compañeros de la línea de Educación y Pedagogía, quienes enriquecieron con sus aportes mi tesis doctoral, especialmente a los doctores Héctor Fabio Ospina Serna y Marco Fidel Chica Lasso, siempre oportunos con sus reflexiones y sugerencias, fruto de sus conocimientos y la lectura minuciosa y respetuosa de mis avances.

Al doctor Gunther Dietz, director de mi pasantía en la Universidad Veracruzana, quien me acogió generosamente, y con su humildad y su sabiduría me hizo partícipe de un importante proceso formativo en el cual ahondé en muchas temáticas pertinentes a mi tesis, pero también en temas del campo investigativo y humano. A sus compañeros de trabajo del Instituto de Investigaciones en Educación también mi gratitud por su acogida y aportes valiosos.

Junto al doctor Gunther Dietz, agradezco también a los doctores Eduardo Restrepo, Gerardo León Guerrero, Luis Eduardo Calpa y Carmen Cecilia Cabezas, quienes accedieron, mediante el pretexto de una entrevista, a reflexionar sincera, inteligente y generosamente en torno a la pedagogía decolonial y sus posibilidades de aplicación práctica. Sus aportes fueron fundamentales.

Al magíster Luis Antonio Eraso Caicedo, quien, en su momento, como director del programa de Licenciatura en Educación Física, me facilitó el contacto y la participación de sus docentes y estudiantes en el proceso de obtención de la información.

A los docentes de las asignaturas investigativas de la Licenciatura en Educación Física en la Institución Universitaria Cesmag, quienes aceptaron reflexionar sobre su práctica pedagógica desde el punto de vista de la interculturalidad y la alteridad, con mucha disposición y apertura.

A los profesores José López, Claudia Castaño y Efrén Palma, quienes me ayudaron en diferentes momentos de mi trabajo, facilitándome la colaboración de sus estudiantes afrodescendientes e indígenas.

A los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag que aceptaron participar en los talleres, en donde abrieron su corazón y conmovidos expresaron sus sentires, sus pensamientos y anhelos, como sujetos de alteridad y miembros de culturas que sueñan por una convivencia intercultural armónica.

A los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag y sus docentes de asignaturas investigativas, quienes autorizaron ser observados en el desarrollo de sus clases investigativas.

A Neil Cervantes Angulo, quien me brindó su generosa colaboración en la estructuración técnica de mi informe final de tesis.

A mis compañeros de trabajo de la Institución Universitaria Cesmag, que colaboraron suministrando diferente información requerida para esta investigación.

A Álvaro Trujillo Santacruz, mi compañero de trabajo y artista, quien elaboró la portada de mi informe final de tesis.

A Gloria Cárdenas, José Vicente Dueñas y Luis Daniel Portilla, quienes diseñaron con cariño y dedicación, la presentación final de mi trabajo para su sustentación.

A mis sobrinos Jenny Alejandra, María Angélica, José Luis, Diana Marcela y Ana Sofía, quienes me aportaron en muchos aspectos de esta investigación.

A mis familiares y amigos que, en apoyo a mi proceso de formación doctoral, aceptaron mis ausencias en encuentros familiares y de amistad importantes.

A mis compañeros de la cohorte 13 del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, con quienes compartí muchos momentos inolvidables de aprendizaje, amistad y compañerismo.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS
DE INVESTIGACIÓN.**

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: 29 de marzo de 2019	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: María Eugenia Córdoba	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (X)
		Informe de investigación ()
	Relación con el documento: Autor del documento () Sistematizador () Estudiante de doctorado (X) Estudiante de maestría ()	Artículo (2) Córdoba, M. E. (2016). <i>Reflexión sobre la formación investigativa de los estudiantes de pregrado</i> . Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (47), 20- 37. Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C del P. (2016). <i>La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel</i> . Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), 1001-1015.
Otro: Cual:		Otros (X) Cual: Capítulo de libro: <i>Educación y pedagogía: trayectos recorridos</i> . ISBN: 978 – 958 - 5468- 02- 3. Capítulo de libro: <i>Abordando las estrategias de formación en investigación a nivel de pregrado en instituciones de educación superior de Colombia</i> . 978-958-8045-32-0. Ponencia: <i>Abordando las estrategias de formación en investigación a nivel de pre-grado en instituciones de educación superior de Colombia</i> . I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Manizales, 2014. Ponencia central regional: <i>Un camino recorrido por la Etnografía</i> . IX Congreso Nacional y VI Internacional de Psicología. Pasto,

		2015. Ponencia Etnografía colonial y etnografía decolonial. Segundo Congreso Internacional de Investigación en Ciencias Sociales. Guayaquil, 2018.	
2. Datos de identificación de la investigación			
Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
	Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades	
		Desarrollo Psicosocial	
		Construcción de las Paces	
		Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía	
		Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud	
	Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades	Educación y Pedagogía	X
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	
		Ambientes Educativos	
Desarrollo Humano			
Gestión Educativa			
Jóvenes, Culturas y Poderes	Jóvenes, Culturas y Poderes		
Otro grupo Cual:			
Otra línea cual Cual:			
Título	FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD		
Autor/es/as	María Eugenia Córdoba		
Tutor-a co-tutora	Claudia del Pilar Vélez De La Calle		
Año de finalización de la investigación	2018		
Año de publicación	2019		
3. Información general de la investigación			
Temas abordados	Interculturalidad, interculturalidad y educación, interculturalidad y educación superior, formación investigativa, alteridad, alteridad en las relaciones educativas e investigativas, alteridad e interculturalidad, pedagogía decolonial.		

Palabras clave	Alteridad, decolonialidad, formación de pregrado, formación investigativa, interculturalidad.
Preguntas que guían el proceso de la investigación	<p>Pregunta rectora:</p> <p>¿Cómo se evidencian los saberes culturales y formas de relación con el otro en la formación en investigación de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto?</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <p>¿Cuáles son los saberes culturales con que llegan a las asignaturas investigativas los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag?</p> <p>¿Qué aspectos evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Cesmag en la formación investigativa?</p> <p>¿Cómo los docentes de la Institución Universitaria Cesmag tienen en cuenta los saberes culturales y las formas de relación con el otro en el proceso de enseñanza aprendizaje de asignaturas investigativas?</p> <p>¿Cuáles son las opiniones de expertos sobre los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación?</p>
Fines de la investigación	Esta investigación contribuye a la reflexión necesaria que deben realizar las instituciones de educación superior convencionales en torno a la formación investigativa que están ofreciendo a sus estudiantes de pregrado, cuya diversidad ha sido plenamente aceptada, y la cual requiere atenderse teniendo en cuenta lineamientos de interculturalidad y alteridad.
4. Identificación y definición de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
<p>Las categorías de esta investigación son las siguientes: Interculturalidad, Alteridad, Formación en Investigación desde la Interculturalidad y la Alteridad, y Pedagogía Decolonial.</p> <p><i>Interculturalidad:</i> es “aceptar la diversidad del 'ser' en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc.” (Mignolo, 2000a, p. 25), en un proceso de “interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades” (Walsh, 2008, p. 6). Fornet-Betancourt, complementa esta definición manifestando que la interculturalidad “supone [...] una actitud de apertura al otro [...] y entiende que las diferencias identitarias, aunque se transformen, no desaparecen, sino que se renuevan sin abandonar del todo sus referencias identitarias fundamentales” (2008, p. 300). (p. 175).</p> <p><i>Alteridad:</i> corresponde a la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y</p>	

constitución del propio yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad” (González, 2007, p. 5). Es la presencia del otro en el yo; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Quezada, 2011, p. 397). (p. 218).

La interculturalidad implica tener en cuenta la alteridad, en este sentido, Scherbosky sostiene que “la interculturalidad no solo tiene en cuenta la diferencia o la multiplicidad de culturas, sino que asume el encuentro con el otro” (2009, pp. 115-116). (p. 219).

En cuanto a interculturalidad y educación, Walsh plantea en los siguientes términos la relación entre interculturalidad y alteridad: “incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica asumir las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros” (2008, p. 33). (pp. 219-220).

Formación en Investigación desde la Interculturalidad y la Alteridad: es aquella que se centra en “la construcción intercultural de saberes [...] y la colaboración intercultural en la producción de saberes [...] que supone...una dinámica de saberes” (Mendoza, 2011, pp. 312-313). De manera específica, se dice que la interculturalidad debe promover el conocimiento de las culturas mediante la investigación y la sistematización y socialización de saberes (Maldonado, 2011), haciendo un fuerte uso de la investigación participativa. (p. 274).

Pedagogía decolonial: se ocupa de la reflexión crítica de la educación en el marco del programa modernidad/colonialidad, y surge a partir del planteamiento sobre el giro decolonial, el que: implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal [...] a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Díaz, 2010, p. 220). (p. 318).

5. Actores

(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo) (caracterizar cada una de ellas)

La unidad de análisis de este estudio correspondió, en primer lugar, a estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, que se encontraban cursando asignaturas de investigación en las cuales se desarrolla el trabajo de grado.

En segundo lugar, la unidad de análisis correspondió a los docentes de las cuatro asignaturas de investigación contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física, dentro de las cuales se realiza el trabajo de grado.

Y en tercer lugar, hicieron parte de la unidad de análisis, cinco profesionales que la autora de esta investigación identificó como expertos en decolonialidad, interculturalidad, y/o formación investigativa, a partir de su experiencia laboral e investigativa o su inscripción o su dominio de temas sobre la teoría decolonial, la interculturalidad o formación investigativa; ellos, además, tienen la connotación: uno de pertenecer a una comunidad indígena; otro, a la comunidad afrodescendiente; un tercero, de ser docente universitario de la ciudad de Pasto; el cuarto, profesor universitario del contexto nacional; y un quinto, un docente universitario del nivel internacional.

En cuanto a **la unidad de trabajo**, esta corresponde a los casos concretos seleccionados de la unidad de análisis, de los cuales se obtuvo la información mediante la aplicación de las

diferentes técnicas. Se estableció de la siguiente manera:

En el caso de los estudiantes, aquellos que en el segundo periodo académico del 2016 se encontraban cursando las asignaturas investigativas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado, se consideraron a todos indígenas y afrodescendientes que pertenecían a los grupos 9A (que cursaba la asignatura Seminario de Sistematización Inicial), 10A y 10B (que cursaban la asignatura Seminario de Sistematización Final), en los que se contaba con la mayor presencia de estudiantes afrodescendientes y/o indígenas.

En el caso de los docentes de asignaturas investigativas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado, y se ven en los semestres: séptimo, octavo, noveno y décimo, se consideró a todos los cuatro docentes de estas materias.

En lo pertinente a los expertos, los cinco seleccionados, y quienes dieron su autorización para publicar sus nombres, fueron:

Miembro de la comunidad indígena de los pastos: Luis Eduardo Calpa Delgado.

Miembro de la comunidad afrodescendiente: Carmen Cecilia Cabezas Cortés.

Docente investigador universitario de la región: Gerardo León Guerrero Vinuesa

Docente investigador universitario del nivel nacional: Eduardo Restrepo

Docente investigador universitario del nivel internacional: Gunther Dietz

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

Esta investigación se desarrolló en el programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, al cual siempre están ingresando estudiantes afrodescendientes e indígenas, quienes interactúan con sus compañeros mestizos en diferentes escenarios educativos, en especial, en las asignaturas investigativas, donde ellos realizan su trabajo de grado; y es precisamente es este espacio de formación investigativa donde se centró el foco de esta tesis.

La Institución Universitaria Cesmag es un centro universitario perteneciente a la Orden de Hermanos Menores Capuchinos, cuyas bases son: El Santo Evangelio; la Espiritualidad Franciscana; y la Filosofía Personalizante y Humanizadora, escrita por el padre Guillermo De Castellana, fundador de la Institución. Su sede se encuentra en la ciudad de Pasto- Nariño- Colombia.

Su acción educativa está dirigida a las personas provenientes de los sectores populares de los departamentos de Nariño y Putumayo y. en general, del suroccidente colombiano.

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

La pedagogía decolonial promueve prácticas educativas emancipatorias que posibiliten aportar a la transformación crítica de la realidad, y se aparta de la teoría tradicional considerando otras perspectivas de saber que llevan a modificar los contenidos que pueden ser enseñados, sus metodologías y didácticas; además, y en contra de la idea colonial de que solo hay una manera de producir conocimiento, propone que haya unas nuevas formas de conocimiento, que sean inducidas por una conciencia histórica y una capacidad crítica (Díaz. 2010). (p. 318)

Las prácticas educativas emancipatorias permiten valorar y aprovechar el conocimiento

producido por diferentes colectivos que han encontrado formas alternativas de educar y de crear saberes; contraponiéndose así, a la afirmación de que “el conocimiento es desincorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, «subir» a la epistemología de la modernidad” (Mignolo, 2003, p. 2). (p. 318).

Relacionado con la formación en investigación, la pedagogía decolonial cuestiona la forma positivista de producir conocimiento mediado por la objetividad, por cuanto el conocer se reduce “a un acto de abstracción explicativa completamente desarraigado de sus condiciones contextuales, subjetivas e histórico-sociales de enunciación, producción y valor” (Díaz, 2010, p. 229). El propósito es lograr que en las prácticas educativas se de apertura a diversas formas de generar saberes. (p. 319)

De otro lado, y haciendo referencia a considerar rasgos de la alteridad en la formación investigativa, resalta la necesidad de incluir al sujeto, con historias de vida, sus realidades, sus perspectivas, valores, sensibilidad, intereses, motivaciones y deseo de conocer, en la construcción participativa y crítica de conocimiento (Díaz. 2010). (p. 319).

Esta inclusión permite que el estudiante se vincule de manera activa y motivada a la producción de conocimientos vinculados a su realidad, es decir, contextualizados y localizados (Díaz, 2010). (p. 319).

Por último, en una síntesis de las pretensiones de la pedagogía decolonial, Díaz (2010) expresa:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje suscitados en los espacios donde la pedagogía decolonial interviene, reflejan cómo el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento, además de evidenciar de qué manera cuestiona y somete a crítica aquellos conceptos, prácticas y contenidos que han sido dados como legítimos por el hecho de inscribirse en las matrices simbólicas de la modernidad (p. 230). (p. 319).

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados**

En los países latinoamericanos pasó a constituirse en una realidad el concepto de educación intercultural, la cual se define como aquella que atiende a la diversidad cultural y “promueve el derecho a ser diferentes; favorece la formación y desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, a través de la formación de valores y actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad social, etc., en el sujeto (Valenzuela, 2009). (p. 178).

En este sentido, hay una invitación particular de Daniel Mato a interculturalizar las instituciones de educación superior mediante la valorización de la diversidad y la producción de conocimientos en colaboración intercultural, igualmente a través de la revisión de sus currículos, de tal forma que en los planes de estudio se “incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje, que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales” (2009, pp. 69-70). (p. 179).

Por otra parte, en el tema de la alteridad, Enrique Dussel (1980), en su obra ética *La pedagógica latinoamericana*, menciona que “en la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo” (p. 90). En este proceso es muy importante que estudiantes y docentes se escuchen mutuamente, lo cual es una manifestación del amor pedagógico, que es a lo que el autor denomina conciencia moral; si esto se da, “el maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña

continuamente. La relación no es dialéctico dominadora, sino analéctico liberadora” (Dussel, 1980, p. 100); pero si la escucha mutua no se da, se estaría en el campo de la dominación pedagógica (1980). (p. 220).

En cuanto a la formación en investigación, se trata de un asunto epistémico de gran profundidad, que no solo se refiere a cómo se debe enseñar a investigar, sino qué es lo que se enseña a investigar, a quién se enseña y cómo se produce el conocimiento que se enseña en las instituciones de educación superior y que se ofrece a la sociedad. En realidad, de estos aspectos, en los centros universitarios tradicionales, es decir, en los que se conservan muy arraigados los rasgos de la colonialidad, la preocupación ha sido por cómo enseñar a investigar, más no es motivo de análisis a quién se forma, ni conocimiento que se produce y enseña, ni las formas alternas de producirlo, por cuanto se tiene la convicción que el único conocimiento válido es el que se genera en Occidente. (p. 272).

Sin embargo, a partir de la teoría decolonial se cuestiona toda esta posición, en especial la generación del conocimiento; en efecto, reconociendo que existe una colonialidad del saber, se critica “el establecimiento del «eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento»” (Díaz, 2010, p. 220), en detrimento de otras formas de conocimiento. (p. 273).

9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo y método etnográfico. En el enfoque cualitativo por cuanto se trata de un estudio social, y en lo que respecta a las ciencias sociales, las investigaciones usualmente se enmarcan en él, como lo sostiene Tezanos: “[lo cualitativo] se relaciona con una forma particular de operar la indagación social” (1998, p. 14). Los estudios bajo este enfoque se ocupan de analizar e interpretar fenómenos de la realidad social para alcanzar su conocimiento o transformación, sin acudir a mediciones y sin pretender obtener cantidades o datos reductibles a números (Ágreda, 2004). Esta tesis corresponde a una investigación cualitativa, pues busca la comprensión de los rasgos interculturales y de alteridad que se presentan en la formación investigativa de estudiantes universitarios diversos. (p. 153).

En cuanto al método etnográfico, según Guerrero, es una manera de conocimiento intercultural, en donde la cultura es un sujeto de análisis, lo cual “abre las posibilidades para la comprensión de la riqueza de la diversidad, la variabilidad y la diferencia de las conductas culturales” (2002, p. 13). La etnografía se seleccionó por cuanto se trata de identificar y comprender el tratamiento de características y condiciones de interculturalidad y alteridad en la formación investigativa de estudiantes de pregrado, espacio en donde participan estudiantes pertenecientes a diferentes culturas: indígenas, afrodescendientes y mestizos. (p. 154).

Los métodos se operativizan mediante las técnicas e instrumentos de recolección de la información, los cuales son el conjunto de procedimientos concretos para recolectar la información necesaria que permita alcanzar los objetivos de una investigación (Hurtado, 2000). Las técnicas de recolección de la información que se utilizaron en esta investigación son: entrevista de grupo focal, entrevista individual estructurada, observación y taller; con sus respectivos instrumentos: guías de entrevista, observación y taller. (p. 155).

En lo tocante a los datos utilizados, Sabino los clasifica según su procedencia en primarios y secundarios; los primeros corresponden a “aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos” (1992, p. 109). En este caso, los datos primarios proceden de la aplicación de la entrevista de grupo focal, las entrevistas estructuradas, las observaciones y los talleres. Por su parte, los datos secundarios conciernen a documentos escritos que “han sido ya recolectados en otras investigaciones y son conocidos mediante los informes correspondientes [...] y nos llegan elaborados y

procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los obtuvieron” (Sabino, 1992, p. 68). En este estudio los datos secundarios provienen de textos, artículos, tesis, trabajos de grado relacionados con los temas de interculturalidad, alteridad y formación investigativa. (p. 161).

En lo referente al análisis e interpretación (triangulación) de datos, se realizó siguiendo las guías elaboradas por Genoveva Echeverría (2005), Alfonso Torres (1997), Eumelia Galeano (2012) y Aracelly Tezanos (1998). Particularmente Echeverría establece que dicho análisis consiste en “ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales [y otras técnicas]; de tal manera a poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados” (p. 7). (p.170).

10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos) (máximo 800 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos de las asignaturas investigativas de la Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto ingresan a su proceso de formación superior conscientes de su arraigo cultural y reconociendo el aporte de las tradiciones familiares, tanto en su formación como personas (valores), como en su formación profesional, lo cual es considerado como un factor determinante a la hora de afrontar los retos de la vida. En este sentido, se resalta la empatía que expresan y manifiestan en diferentes momentos de su formación, reconocida por los jóvenes como la sensibilidad frente a sus compañeros en torno a sus necesidades. (p. 374).

Los estudiantes también reconocen que se presentan las siguientes dificultades en el diálogo intercultural en el aula:

Primera, los docentes tienen un gran desconocimiento de las culturas diferentes a la occidental, concretamente, a las culturas indígenas y afrodescendientes del departamento de Nariño. (p. 375).

Segunda, los docentes se centran en la reproducción de conocimientos generados en otros lugares, en otras condiciones, es decir, descontextualizados; además, en los contenidos curriculares no se contemplan temas culturales y étnicos. Igualmente, desde el punto de vista de la utilización de didácticas y metodologías, los docentes se centran en lo académico que no promueve el respeto a la diversidad cultural. (p. 375).

Tercera, las líneas de investigación definidas para la Licenciatura en Educación Física, en lo que respecta a la manera como están estructuradas y las directrices administrativas para realizar los trabajos de grado, no permiten estimular las investigaciones en las comunidades de origen de los estudiantes, perdiéndose la oportunidad de construir conocimientos con la participación de los saberes locales. (p. 375).

Al no considerarse los saberes locales en la formación de los estudiantes, se están generando tres situaciones complejas: la primera tiene que ver con lo que Dietz y Mateos (2011) denominan como *adaptación cultural del alumnado*, en donde los estudiantes se ven sometidos a aceptar a la fuerza la visión del mundo de Occidente, lo que poco a poco contribuye con el desarraigo de su cultura de origen. Un segundo aspecto, es que los estudiantes, al ser obligados a considerar el conocimiento occidental como el único válido, terminan cayendo en la negación cultural, en donde los estudiantes, principalmente indígenas y afrodescendientes, terminan rechazando su cultura de origen para buscar ser reconocidos por los estudiantes occidentales; esto motivado, principalmente, por la presencia de un tercer factor crítico que es reconocido por los estudiantes no occidentales: las manifestaciones de racismo que se dan en el aula en contra de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

(pp. 375-376).

La mayoría de los estudiantes expresaron que tienen dificultades para comprender al otro, precisamente debido a las diferencias culturales que los separan, lo cual es muy común encontrar en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos, en donde surgen constantes situaciones de conflicto, en especial, en espacios educativos en donde no se tiene en cuenta la diversidad cultural, principalmente en las instituciones de educación superior convencionales, que no cuentan con un espacio para el conocimiento, ni siquiera para relacionar las culturas, solo se da la coexistencia entre ellas, ya que lo que se presenta al interior de las aulas es lo que Escarbajal (2011) denomina una *homogeneización cultural* a partir de la cultura dominante. (p. 377).

En cuanto a la formación en investigación, los estudiantes resaltan que se sienten obligados a aprender de la ciencia occidental, sin tener en cuenta que ellos también tienen “otros” saberes que no son considerados en la formación universitaria, pero que de igual manera han mostrado su validez en las comunidades de origen, como el caso de la medicina tradicional que tiene otros tratamientos sobre el cuerpo humano, la alimentación y las danzas, y que podrían ser utilizados en la formación de los futuros maestros de Educación Física, para que se aproveche de la mejor forma todos estos saberes que han surgido de profundos trabajos de indagación y experimentación realizados por estas comunidades. (p. 385).

En lo relacionado con los conceptos que tienen algunos expertos nacionales e internacionales con respecto a los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y el reconocimiento del otro dentro de la formación en investigación; todos ellos están de acuerdo en que se requiere de una Pedagogía Decolonial que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial, teniendo en cuenta que el conocimiento de los pueblos originarios es un conocimiento tan válido como el producido en Occidente. Para ello es fundamental que las ciencias y las disciplinas occidentales sean enriquecidas y trascendidas a través de un verdadero diálogo con los otros conocimientos y sujetos que no están dentro de la tradición occidental. (p. 388).

**11. Observaciones hechas por los autores de la ficha
(Esta casilla es fundamental para la configuración de las conclusiones del proceso de sistematización)**

Considero que no debería incluirse toda la bibliografía consultada, sino un número determinado de aquellas que fueron más relevantes para la investigación; de lo contrario, hay una desproporción en este formato, donde la bibliografía, que ya está en el documento, pasa a constituirse en una parte muy extensa de esta síntesis.

12. bibliografía citada en la investigación

Acedo, C. (2013). *Prólogo*. En Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos-Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf

Acosta, E. (enero, 2016). Una universidad sensible a la ciencia y a la humanidad. *Boletín CEHUMA*, 5(1), 7-11. Recuperado de <http://www.iucesmag.edu.co/recursos/boletincehuma/boletincehumavol9.pdf>

Ágreda, E. J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto: Institución Universitaria Cesmag.

Agudelo, N. & Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912384006.pdf>

Aguirre-García, J. & Jaramillo-Echeverri, L. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: Más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11(1), 43-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411104>

Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (es) existir y (re) vivir*. Tomo I (pp. 443-468). Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de <http://www.redui.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Albán, A. & Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas* (45), 27-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>

Alonso, A. (2013). La injerencia de la filosofía intercultural en un proyecto de educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fonet Betancourt. En Ismael Cáceres Correa (Comp.). *Funcional y Fáctica. Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América* (pp. 61-67). Concepción (Chile): Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humani. Recuperado de <https://www.aacademica.org/acatl/5.pdf>

Alvarado, S., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. & Ospina, H. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 207-219. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005014

Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros* (1), 69-79. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1308/Percepciones%20sobre%20pensar%20cr%C3%ADticamente%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Andrade-Sánchez, F., Lemus-Manrique, L. M., Lizarazo-Mosquera, D. C. & Merlano-Galvis, E. J. (2018). Tres rupturas decoloniales para repensar la formación profesional en Pedagogía Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 115-127. doi:10.11600/1692715x.16106

Areiza, T. S. (2015). *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina*. (Trabajo de investigación de maestría, Universidad del Tolima). Recuperado de repositorio.ut.edu.co/.../TANIA%20SOFIA%20AREIZA%20GONZALEZ%20_versión...

Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro* (226), 1-18. Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo & María Camila Ospina (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). CINDE, Universidad de Manizales, Clacso y Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750208>>

Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós: Barcelona.

Ávila, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, (16), 19-25. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/16/016_Avila.pdf

Balladares, J., Avilés, M. & Cadena, J. (2015). Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 21-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095002>

Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir)* (Tomo I), (304-329). Catherine Walsh (Ed.). Quito-Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>

Barrios, M. E. & Vila, E. (2007). Perspectivas críticas, alteridad y derechos lingüísticos en contextos educativos multiculturales. En Eduardo Salvador Vila Merino (Coord.). *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación* (pp. 107-126). Madrid-España: Editorial Popular.

Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar en América Latina?* Madrid-España: Ediciones Akal, S. A. Recuperado de http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/publicaciones_pdf/Otros_autores/Pensar_desde_America_Latina.pdf

Blanco, A. (2009). El manejo de conflictos y la negociación en el aula universitaria. En Ascensión Blanco Fernández (Coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (pp. 143-158). Madrid-España: Narcea S. A. Ediciones.

Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-190). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

Bolvin, M., Rosato, A. & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Antropofagia: Buenos Aires. Antropofagia. Recuperado de http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45460/mod_resource/content/1/00_intro.pdf

Borón, A. (2017). Breve nota sobre la colonialidad de los saberes hegemónicos, el eurocentrismo y la promesa de los saberes populares. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño* 1(1), 1-13. Recuperado de publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/.../2477

Botina, M. & Guerrero, D. (2011). *Manifestaciones tradicionales para fomentar la identidad cultural en niños y niñas de 5 a 6 años de edad en la Institución Educativa Municipal Chambú, sede central de la ciudad de San Juan de Pasto* (trabajo de grado, Pregrado). Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.

Caicedo, D. H., Guerra, J. L., Romero, S. C. & Rosero, D. I. (2017). *Fortalecimiento del*

ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de fútbol "Amarú", categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales (Trabajo de grado). Institución Universitaria Cesmag. Pasto, Colombia.

Castillo, E. & Caicedo, J. A. (2008). *La Educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de [http://www. foro-latino.org/apc-aa-files/.../22_colombia_eib.pdf](http://www.foro-latino.org/apc-aa-files/.../22_colombia_eib.pdf)

Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

Castro, E. (2013). Perspectiva pedagógica sociocrítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Revista Quaestiones Disputatae – Temas en Debate*, (12), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/265>

Castro, M. U. & García, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En María Di Caudo, Daniel Llanos y María Camila Ospina (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 7-28). CINDE, Universidad de Manizales, Clacso y Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-92). Biblioteca Universitaria. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>

Chaves. J. L. (diciembre, 2016). La ética en Francisco de Asís. Boletín *CEHUMA* 5(2), 14-17. Recuperado de <http://www.iucesmag.edu.co/departamento-de-ciencias-humanas-y-espiritualidad/>

Chica F. & Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 285-302. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821045.pdf>

Colciencias. (2008). *Colombia construye y siembra futuro. Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ColombiaConstruyeSiembraFuturo.pdf

Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio-S.E.I.P.* Recuperado de www.ut.edu.co/administrativos/images/...INDIGENA/seip.pdf

Conferencia de Naciones sin Estado de Europa. (1990). *Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos*. Barcelona-España. Recuperado de

<http://www.euskalnet.net/mugarte/DECLARACION.htm>

Conferencia Mundial de Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de www.oei.es/historico/.../DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf

Congreso de Colombia (4 de marzo, 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989. [Ley 21 de 1991]. D O, 39.720. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>

Congreso de Colombia (28 de diciembre, 1992). Por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. D O., 40.700 Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632

Congreso de Colombia (8 de febrero, 1994). Ley General de la Educación. [Ley 115 de 1994]. D O, 41.214. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Congreso de Colombia. (18 de enero de 1995). Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del Deporte, la Recreación, el Aprovechamiento del Tiempo Libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. [Ley 181 de 1995]. D O, 41.013. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia (7 de agosto, 1997). Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. [Ley 397 de 1997]. Diario Oficial, 43.102, Recuperado de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=337

Congreso de Colombia. (18 de septiembre de 2001). Por medio de la cual se reglamenta la participación de los Grupos Étnicos en el Sistema General de Seguridad Social en Colombia. [Ley 691 de 2001]. D O, 44558. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4454>

Congreso de Colombia. (13 de julio de 2009). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. [Ley 1324 de 2009]. D O, 47409. Recuperado de http://mineduacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf

Consejo Directivo. (2014). Acuerdo 024, por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 024 del 21 de mayo).

Consejo Directivo. (2015a). Acuerdo 025 por la cual se acoge la propuesta de estructura y funcionamiento Sistema de investigaciones de Ciencia, Tecnología e Innovación. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 025 del 21 de octubre).

Consejo Directivo (2015b). Acuerdo 002, por el cual se expide el Reglamento del Proyecto Pedagógico como modalidad de trabajo de grado para la Facultad de Educación. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 002 del 16 de febrero).

Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: CNA. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/articles->

186359_pregrado_2013.pdf

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.

Córdoba M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.

Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En Sara Corona y Olaf Kaltmeier (Coords.). *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 11-24). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 53-67). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Cortez, M. (2008). Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 413-424). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Cres. (2008). Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm

Cres. (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Criollo, M., Romero, M. & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, (23), 63-72. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/1722F7AC7C14BED0B6DD726CB4E942E26FC6DF92FA6287C49A4C6EF3E7B5F46EDF2B742168F12577649C35066FCA68B5>

Cubells, B. (2010). Educación horizontal vs vertical. En *Educación para transformar la sociedad. Reinterpretando la realidad*. Recuperado de <https://educnet.wordpress.com/2010/06/04/educacion-horizontal-vs-vertical/>

Cunningham, M. (2011). Anotaciones sobre el Estado multinacional y la ciudadanía intercultural. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (IX: 19-22 octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

De Carvalho, J.J. & Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a09.pdf>

De Castellana, G. (2006). *Filosofía Personalizante y Humanizadora*. Pasto: EDINAR.

De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del "buen vivir" / "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del

desarrollo". En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir -Tomo I-*. (pp. 469-507). Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Delgado, F. (2008). Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 125-138). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). *Boletín censo general 2005: perfil Nariño*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/52000T7T000.PDF

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017a). *Ficha de desarrollo temático de Filosofía Institucional*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017b). *Ficha de desarrollo temático de Ética Profesional*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017c). *Ficha de desarrollo temático de Ética de Valores*.

Devés, E. (1997). El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad. *CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y americana*, (14), 11-75. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1626/devescuyo14.pdf

Díaz, A. E. & Quiroz, R. E. (2012). ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras? *Lenguaje* 40(1), 17-40. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a02.pdf

Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39617525009>

Dietz, G. & Mateos, L. S. (2009). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía de la universidad veracruzana intercultural. En Romualdo López (Presidencia). *Multiculturalismo y educación. Área temática llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf

Dietz, G. & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública: México.

Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/838/83824463003.pdf

Durán, T, Berho, M. & Carrasco, N. (2008). La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en

la Región de la Araucanía (Chile). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 189-198). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Dussel E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América: Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

Dussel. E. (1996). La ética de la liberación ante la ética del discurso. En Universidad Autónoma del Estado de México (Ed.). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. (pp. 217-239). México, D. F. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120507095812/9cap7.pdf>

Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Eduardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-33). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Dussel, E. (2005). *Deconstrucción del concepto de "tolerancia" (de la intolerancia a la solidaridad)*. México: UAM-Iz. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>

Dussel, E. (2011, octubre 28). *La Universidad y la educación crítica* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FgZGOqZEtgE>

Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. México, D. F.: Siglo XXI.

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de https://www.academia.edu/9444115/Apuntes_Docentes_de_METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION_ANALISIS_CUALITATIVO_POR_CATEGORIAS

Elorza, M. A. (2014). *Educación libertaria y comunalidad*. Oaxaca-México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S. C.

Escalante, R. de P. (2018). El deseo de razón y la alteridad constitutiva. Apuntes sobre el ser humano en la Ética de Spinoza. *Revista Co-herencia*, 15(28), 245-269. Recuperado de [publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/download/5026/4150/](http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/download/5026/4150)

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 135-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 68-87). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa* (18), 15-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a01.pdf>

Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 371-380). Caracas: Instituto

Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 251-278). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Fajardo, C. E. & Guachavez, Y. M. (2017). *Influencia de los fundamentos básicos del batminton para el fortalecimiento de la coordinación viso-manual de los estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de La Paz* (trabajo de grado). Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.

Fals, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana FUNDABCO. Recuperado de <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>

Fals, O. (s.f.). *¿Es posible una sociología de la liberación?* Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/6-fals%20borda-colonialismo%20intelectual.pdf>

Fernández, I. (2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. *Hist. educ. anu.* 13(2), Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000200006

Fernández, J. (2010). *Educación en ser persona*. Andoain-España: Baketik.

Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estud. Pedagóg.* 36(2), 333-342. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019

Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* - Tomo I-. (pp. 145-161). Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>

Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización*. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Fornet-Betancourt, R. (2008). *Interculturalidad*. En Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig (Dirs.). *Diccionario de pensamiento alternativo* (pp. 299- 301). Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fornet-Betancourt, R. (2009). La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural. En David Mora (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate* (pp. 47-53). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/309.pdf

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Editorial Siglo Veintiuno.

Frías, R. (2009). *¿En qué consiste el dialogo intercultural y cuál es su función? ¿Es viable?* Recuperado de <http://elnuevoagora.blogspot.com.co/2009/01/en-qu-consiste-el-dialogo-intercultural.html>

Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5288/cgv1de1.pdf?sequence=1>

Galeano, E. (2012). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín-Colombia: EAFIT.

Garcés, D. (2000). La homogeneización y la diversidad como dos grandes tendencias en el sistema educativo colombiano - 1976-2000. *Estudios Latinoamericanos*, (6-7), 91-111. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3666>

Garcés, D. (2008). Nueva opción pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana. En *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. (Inédito). Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html>

García, F. (2008). La Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 297-304). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

García, J. (2014). *Afrodescendientes, auto-reconocimiento y soberanía intelectual*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/71186>

Gaviria, L & Narváez, F. (2016). La otredad en clave franciscana. *Boletín CEHUMA*, (10), 9-13. Recuperado de <http://fliphtml5.com/bookcase/whvf/>

Gomes, R. (2018). Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 89-116). Caracas: Unesco-iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Rev. Reflexiones*, 88(1), 119-135. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11514>

González, G. (2007). La filosofía de liberación de Enrique Dussel en "Para una Ética de la Liberación Latinoamericana". *A parte reí. Revista de filosofía*, 49, 1-13. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>

González, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas* (tesis doctoral). Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.

Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, (63), 35-47. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a03.pdf

Guadarrama, P. (2008). Filosofía latinoamericana: momentos de su desarrollo. *Eikasía. Revista de Filosofía*, (17), 1-45. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/17-01.pdf>

Guadir, L. (2010). La educación intercultural para el rescate de la identidad indígena. *Revista Yachay Kusunchi*, 1(1), 21-24. Recuperado de <http://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/viewFile/1957/2338>

Guerra, J. (1993). *San Francisco de Asís. Escritos, biografías, documentos de la época*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Guerrero, A. (2011). *Los aportes del mestizaje a la cultura latinoamericana*. Recuperado de <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/ANDREA1.pdf>

Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica–Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Ediciones Abya-Yala. Recuperado de https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1237&context=abya_yala

Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 199-228. Recuperado de www.redalyc.org/html/4418/441846102009/

Hernández, S. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). Caracas: Unesco-lesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Herranz, J., Garrido, J. & Guerra, J. (2017). *Francisco y Clara de Asís, Escritos*. Pasto: Editorial Institución Universitaria Cesmag.

Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf

Hopenhayn, M. & Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL. Serie de Políticas, N° 47. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/S01050412_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hurtado, J. (2000). *Metodología de investigación holística*. Caracas, Venezuela: Sygal.

Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9(1), 13-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205046292001.pdf>

Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Sara Corona y Olaf Kaltmeier (Coords.). *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 25-54). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46(184), 55-76. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699?via%3Dihub>

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander

(Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Lander, E. (2006). La ciencia neoliberal. En Ana Esther Ceceña (Comp.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019085623/3Lander.pdf>

Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, (10), 1-10. Recuperado de <http://www.analectica.org/articulos/lara-pensamiento/?pdf=423>

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental, otredad y diálogo de saberes*. Recuperado de www.ugr.es/~raipad/investigacion/excelencia/seminarioXV/capitulo7.pdf

Lévinas, E. (1993): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (1ª Edición). Valencia: Pretextos.

Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.

López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la Economía* (2), 1-27. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011b/>

López, L. E. (2011). Hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad en la educación desde la interculturalidad. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

Macas, L., García, J., Andrade M., Lozano, A., Quinde, I., Aulestia, J., Olivera, J., Sarango, F., Chacón, G., Cisneros, D., Vacacela, R., Ríos, C., Pilatuña, J., Del Salto, P., Gualán, M., Morales, P., Sotomayor, T., Fuentes, S., Sherword, S. & Sánchez, E. (2002). *“AMAWTAY WASI” Casa de la Sabiduría Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador* UINPI CONAIE. Recuperado de http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/AMAWTAY_WASI_uinpi.pdf

Mainieri, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión. Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-41. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00064.pdf>

Maldonado, R. (2011). Refundación de los Estados y sistemas de educación en América Latina. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

Malo, D. (2007). Inducción a la investigación desde la educación básica como proyección a la educación superior. *Studiositas*, 2(3), 18-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719680.pdf>

Márquez-Fernández, A. (2013). Filosofía de la alteridad intercultural en América Latina. *Las Torres de Lucca*, (2), 7-20. Recuperado de

http://www.academia.edu/3471196/Filosof%C3%ADa_de_la_alteridad_intercultural_en_Am%C3%A9rica_Latina

Martín-Barbero, J. (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. *Análisi*, (29), 45-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497025>

Martínez, D. & Márquez D. L. (2010). La formación investigativa en la carrera de estudios socioculturales: reflexiones sobre aspectos esenciales que deben caracterizar este proceso. *Pedagogía Universitaria*, XV(3), 1-12. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/539/533>

Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, (24), 103-114. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a08.pdf

Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu*, 6(11), 120-138. Recuperado de revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf

Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Ed). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/02/02/instituciones-interculturales-de-educacion-superior-en-america-latina-procesos-de-construccion-logros-innovaciones-y-desafios/>

Mato, D. (2018a). Introducción. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 11-14). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp.15-36). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Dolmen.

Mazabel, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Daniel Mato (Ed). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-196). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios culturales*, (10), 83-89. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf

Mendoza, R. (2011). Políticas educativas para la interculturalización de la educación superior en México: participación y ejercicio de derechos. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_cieras_recreando_tomoi.pdf

Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, (3), 23-31. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3353/3418>

Mignolo, W. (2000a). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton University Press: Princeton.

Mignolo, W. (2000b). Diferencia colonial y razón posoccidental. En Santiago Castro-Gómez. (Edit.). *Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1289315659.Secularizacion_catolica..._Valeria_Coronel.pdf

Mignolo, W. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad de poder. En Catherine Walsh (Entrevistadora). *Polis Revista Latinoamericana*, (4), 1-26. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/7138>

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona-España: Gedisa Editorial.

Mignolo, W. (2008). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Un manifiesto. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>

Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. En María Eugenia Borsani & Pablo Quintero (Comps.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 23-46). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2001). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2009). *¿Qué es la educación superior?* Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.

Montaño, S., Bucobo, Y., Rivas, J. C. & Díaz, A. (2012). *Pueblos indígenas y desarraigo cultural*. Recuperado de <http://elderechojuridico.blogspot.com/2011/02/pueblos-indigenas-y-desarraigo-cultural.html>

Mosquera, J. de D. (2001). El ser afrocolombiano. *Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón: Estudios afrocolombianos*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/2755

Narváez, J. (2015a). *Ficha de desarrollo temático de Seminario de Investigación I*. Institución Universitaria Cesmag.

Narváez, J. (2015b). *Microcurrículo de Seminario de Investigación II*. Institución Universitaria Cesmag.

Narváez, J. (2015c). *Microcurrículo de Seminario de Investigación de Sistematización Inicial*. Institución Universitaria Cesmag.

Navarro, O. (2008). El "rostro" del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIII, 177-194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2863805.pdf>

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del Diablo Editores. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>

Orden de Frailes Menores. (2012). *Id y Enseñad*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ab8efa2.html>

Orrego, J. (2007). La alteridad en la educación física. Una posibilidad de reconstrucción del tejido social. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 12 (112), 1-3. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>

Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 5-30. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/...de-la-alteridad.htm...>

Ortega, P. (2013a) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, (256), 401-422. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820

Ortega, P. (2013b). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Virtual REDIPE*, (824), 5-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752613.pdf>

Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. En Julio César Arboleda Aparicio (Ed.). *Educar en la alteridad* (pp. 9-35). Recuperado de <http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>

Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Saarbrücken: Editorial Académica Española. Recuperado de https://www.academia.edu/33877054/Libro_Decolonizar_la_Educaci%C3%B3n._Pedagog%C3%ADa_Curr%C3%ADculo_y_Did%C3%A1ctica_Decoloniales

Osorio, D. & Guerrero, J. (2013). Repensar la educación física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Revista Interacción*, 12, 141-155. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art10.pdf>

Ossio, J. (2011). *Destacan aporte de la medicina indígena a la industria farmacéutica*. Recuperado de <http://rpp.pe/cultura/literatura/destacan-aporte-de-la-medicina-indigena-a-la-industria-farmaceutica-noticia-383417>

Osuna, C., Díaz, K. & López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teor. educ.*, (28), 185-200. Recuperado de revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teoredu282185200/16046

Pantevis, M. (2012). Potencial de una estudiante de Licenciatura en Educación para lograr habilidades de investigación. *Panorama*, (8), 18-29. Recuperado de <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/LI/article/view/421/455>

Pedrerros, M. (2010). Aportes para dimensionar la educación intercultural en Colombia. En Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología

EDUCyT (Ed.). Formación de educadores en ciencias en el contexto de la investigación en el aula. Ponencia llevada en el *II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología*, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyt/Aportes%20para%20dimensionar%20la%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20en%20Colom.pdf

Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 95-112. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24035/2/articulo4.pdf>

Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA). Recuperado de <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (18 de junio 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. [Decreto 1122 de 1998]. D O, 43.325. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86201.html>

Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. [Decreto 804 de 1995]. D O, 41853. Recuperado https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre 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 [DECRETO <LEY> 1953 DE 2014]. D O, 49.297, https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1953_2014.htm

Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad* (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16253>

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas*, (3), 393-405. Recuperado de https://documentop.com/aproximacion-al-concepto-de-alteridad-en-levinas-dialnet_5a142eda1723dd945cb4e5eb.html

Quezada, M. (2007). Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales. *Cultura y Representaciones Sociales*, (3), 35-67.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires, CLACSO/UNESCO. Recuperado de bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Quijano, A. J. (2009). *Guía de investigación cuantitativa*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria Cesmag.

Quintero, Ó. (2013). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 71-94. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5946

Rincón, L. (1999). *La formación integral y sus dimensiones: Documento de trabajo*. ACODESI. Recuperado de: <http://www.ipatria.edu.mx/>

Rodríguez, H. M., Yarza, V. A. & Echeverri, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4466/3683>

Rodríguez, M. A. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. *Revista Científica-FAREM Estelí*, (1), 63-77. Recuperado de revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCientifica/article/download/680/649

Saldarriaga, Ó. (2006). *Del amor pedagógico y otros demonios*. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/Oscar+Saldarriaga+FMfcgxmZTJGpLmwln dtMMrDjLWWjdfst?projector=1&messagePartId=0.1>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo. Recuperado de https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf

Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.

Santos, B. de S. (2006). La Sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). (Encuentros en Buenos Aires). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce: Montevideo, Uruguay.

Santos, M., Lorenzo, M. del M. & Aparicio, P. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes. *Revista Innovación Educativa*, 10 (50), 44-53. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414960006

Scherbosky, M. (2009). La interculturalidad como desafío: hacia un real reconocimiento de la alteridad en cuanto tal. *Espacios*, (41), 111-117. Recuperado de www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/.../41.15.pdf

Sierra, B. & Arizmendiarieta, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de docentes. *Aula abierta*, (73), 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45448>

Smith, L. T. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 1, (pp. 190-230). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3864825>

Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/55/55095b36-9a84-41d4-b7c0-311d2df51b5f.pdf

Suárez, F. (2017). Los procesos de formación y actualización de docentes en etnoeducación afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la*

enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social. Bogotá: Antropos.

Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo*, XXVIII (63), 139-153. Recuperado de revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1483/1252

Torres, A. (1997). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá: UNAD.

Torres, A. (1997). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá: UNAD.

Tuaza, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-36). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos* (24-28, enero, 2005). Lima, Perú. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

Unesco. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>

Unesco. (2005). *Diversidad cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo de aula (Volumen 3)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf

Valenzuela, E. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

Valladares, E. (2015). *Globalización y homogeneización cultural: tensiones y resistencias*. Recuperado de <http://globalizacion.org/2015/10/globalizacion-y-homogeneizacion-cultural-tensiones-y-resistencias/>

Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6) 47-55. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a4.pdf>

Villagómez, M. S. (2018). "Otras Pedagogías": La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13 (1), 42-55. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.03>.

Walsh, C. (2002). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el *Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación* (16, abril, 2002).

Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 1-26. Recuperado de http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Entrevista_a_Mignolo_de_Walsh.pdf

Walsh, C. (2005). Re (pensamiento) crítico y de (colonialidad). En Catherine Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/129816506/Re-Pensamiento-Critico-y-de-Colonialidad-Catherine-Walsh>

Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011

Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente*. Universidad Simón Bolívar: Ecuador. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. *Revista Retta*, 3(6), 1-29. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEqI4lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ERHCD8LRnnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJVAOzgrcWunEcp4w7CDGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOArmH>

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos (Introducción). En *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir)* (Tomo I), (23-69). Catherine Walsh (Ed.). Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>

Zúñiga, X. (2017). La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED-Costa Rica. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdfw

Contenido

	pág.
Introducción	41
1. Antecedentes	45
1.1 Devenir histórico de la interculturalidad	45
1.2 Lineamientos de educación intercultural en países de América Latina y Europa continental	49
1.3 Rasgos interculturales en la formación general o investigativa	55
1.4 Experiencias de formación intercultural en Enfermería	58
1.5 Experiencias prácticas de instituciones interculturales de educación superior	60
1.6 Instituciones de educación superior «convencionales» que ofrecen programas o desarrollan proyectos para pueblos indígenas y/o afrodescendientes	77
1.7 Lineamientos y experiencias de educación superior intercultural en Colombia	88
1.8 Experiencias de educación superior intercultural en el departamento de Nariño	70
2. El problema de investigación	114
2.1 Planteamiento	114
2.2 Preguntas orientadoras de la investigación	121
2.2.1 Pregunta rectora	121
2.2.2 Preguntas orientadoras	121
2.3 Objetivos	122
2.3.1 Objetivo general	122
2.3.2 Objetivos específicos	122
2.4 Justificación	122
3 El contexto de la investigación: la Institución Universitaria Cesmag	128
3.1 Aspectos generales	128
3.2 La alteridad e interculturalidad desde la espiritualidad franciscana	131
3.3 La formación investigativa desde la filosofía personalizante y humanizadora en perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad.	139
3.4 La investigación en el proyecto educativo institucional	143
3.5 La investigación formativa	143
3.6 Investigaciones relacionadas con alteridad e interculturalidad	150
4 Metodología	153
4.1 Enfoque	153
4.2 Método	153
4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	155
4.4 Datos primarios y secundarios	159
4.5 Unidad de análisis y unidad de muestreo	161
4.5.1 Unidad de análisis	161
4.5.2 Unidad de muestreo	163

4.6	Recolección de la información (construcción de datos)	168
4.7	Procedimiento para el análisis cualitativo e interpretación (triangulación) por categorías	170
5	Saberes culturales de los estudiantes en las asignaturas investigativas	174
5.1	La interculturalidad.....	174
5.1.1	Diálogo intercultural	181
5.1.1.1	La empatía de los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag	183
5.1.1.2	Arraigo cultural, tradiciones familiares y valores de los estudiantes	186
5.1.1.3	Orientación de los docentes de investigación en la formación de los estudiantes, considerando su cultura	192
5.1.2	Construcción del conocimiento intercultural	201
5.1.2.1	Formación de los estudiantes sin atender sus culturas propias (formación no intercultural).....	204
5.1.2.2	El racismo en el aula.....	211
5.1.2.3	Imposición de la verdad desde la cultura occidental	213
6	Reconocimiento del otro y tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes	217
6.1	La alteridad	217
6.1.1	Encuentro con el otro	222
6.1.1.1	Dificultad de comprenderse entre personas debido a las diferencias culturales.....	223
6.1.1.2	Discriminación fuera del aula (en el contexto de la ciudad de Pasto).....	232
6.1.1.3	Relación docente-estudiante	235
6.1.2	Amor pedagógico.....	250
6.1.2.1	Auto-reconocimiento del estudiante.....	251
6.1.2.2	Reconocimiento y acogida por parte de los compañeros	255
6.1.2.3	Reconocimiento y acogida por parte de los docentes.....	259
6.1.2.4	La escucha mutua entre docentes y estudiantes.....	267
7	Rasgos de interculturalidad en la formación investigativa en un ambiente de respeto al otro.....	272
7.1	Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad	272
7.1.1	Diálogo de saberes	275
7.1.1.1	Aportes y problemas generados por la ciencia occidental.....	278
7.1.1.2	Los conocimientos locales en la formación investigativa	290
7.1.1.3	Condiciones institucionales para el diálogo de saberes.....	295
7.1.2	La alteridad en la formación investigativa.....	298
7.1.2.1	Investigación colectiva realizada entre compañeros	299
7.1.2.2	Estrategias para fomentar el diálogo en el proceso investigativo.....	308
8	Opiniones de expertos sobre principios epistémicos y metodológicos para asumir la interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa.....	317

8.1	Pedagogía decolonial	317
8.1.1	Epistemología de la pedagogía decolonial	319
8.1.2	Metodología de la pedagogía decolonial	336
8.1.2.1	Abordaje de la educación desde lo transdisciplinar e intercultural	336
8.1.2.2	Necesidad de la formación integral de los estudiantes	341
8.1.2.3	La realidad de la formación integral occidentalizada	342
8.1.2.4	Reorientación del sentido y significado del currículo confrontando el conocimiento occidental con el conocimiento propio, mediante la investigación	348
8.1.2.5	El tránsito al aprendizaje-desaprendizaje y a la generación y comprensión del conocimiento en una institución de educación superior convencional	353
8.1.2.6	Las ciencias ancestrales y occidentales y la interculturalidad en instituciones de educación superior convencionales	357
8.1.2.7	Factores que inciden en el desarraigo de sus comunidades por parte de los estudiantes	364
8.1.2.8	Orientación que debe darse a la formación de los estudiantes para que puedan aportar a sus comunidades de origen	368
9	Conclusiones	374
	Referencias	394
	Anexos	403

Lista de tablas

Tabla 1. Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Universidad de Nariño. Periodo 2010-primer semestre de 2018.	107
Tabla 2. Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Institución Universitaria Cesmag. Periodo 2010-2018.	108
Tabla 3. Categorías y subcategorías de la investigación por objetivos específicos.....	154
Tabla 4. Técnicas e instrumentos utilizados según los objetivos específicos de la investigación.....	159
Tabla 5. Número de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes cursando asignaturas investigativas por grupo (segundo semestre de 2016).....	163
Tabla 6. Cálculo de la muestra dirigida de estudiantes mestizos	164
Tabla 7. Relación de trabajos de grado realizados por los estudiantes de los semestres observados..	196
Tabla 8. Principales autores occidentales y sus textos consultados en el trabajo de grado “Influencia de los fundamentos básicos del batminton para el fortalecimiento de la coordinación viso-manual de los estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz”	198
Tabla 9. Autores occidentales y textos consultados en el trabajo de grado “Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de futbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales”	199
Tabla 10. Plan de estudios de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, de la Universidad Veracruzana Intercultural	325

Lista de figuras

Figura 1. Localización geográfica de la Institución Universitaria Cesmag	128
Figura 2. Panorámica de la Institución Universitaria Cesmag	129
Figura 3. Entrada a la Institución Universitaria Cesmag, Avenida de las Américas	131
Figura 4. Interculturalidad en San Francisco de Asís: su relación con los pobres y marginados	134
Figura 5. La alteridad para San Francisco de Asís contempla el acogimiento de la mujer .	135
Figura 6. La alteridad para San Francisco de Asís contempla la creación.....	136
Figura 7. Fray Guillermo de Castellana, fundador de la Institución Universitaria Cesmag	139
Figura 8. Fray Guillermo de Castellana es su labor educativa.....	140
Figura 9. Entrevista de grupo focal realizada a docentes investigadores de la Licenciatura en Educación Física	156
Figura 10. Entrevista estructurada realizada a la doctora Carmen Cecilia Cabezas	157
Figura 11. Observación de una de las clases investigativas en la Licenciatura en Educación Física	158
Figura 12. Taller efectuado con los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos..	159
Figura 13. Estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos de la Institución Universitaria Cesmag	176
Figura 14. Los saberes culturales en el aula diversa	203
Figura 15. La interculturalidad tiene en cuenta la diferencia y asume el encuentro con el otro.	219
Figura 16. Necesidad de una diálogo de saberes en la formación investigativa.	272
Figura 17. Doctor Gunther Dietz, de la Universidad Veracruzana, experto internacional ..	320
Figura 18. Magíster Luis Eduardo Calpa Delgado, experto, miembro comunidad indígena	323
Figura 19. Doctor Gerardo León Guerrero Vinuesa, de la Universidad de Nariño, experto regional.....	332
Figura 20. Doctor Eduardo Restrepo, de la Universidad Pontificia Bolivariana, experto nacional	337
Figura 21. Doctora Carmen Cecilia Cabezas Cortés, experta, integrante de la comunidad afrodescendiente regional.....	338

Lista de anexos

Anexo A. Guía de entrevista a grupo focal de docentes investigadores	156
Anexo B. Guía de entrevista individual estructurada a expertos	156
Anexo C. Guía de observación	157
Anexo D. Guía de taller con estudiantes indígenas y afrodescendientes.....	158
Anexo E. Formato de consentimiento informado.....	161
Anexo F. Información transcrita de docentes en entrevista de grupo focal.....	170
Anexo G. Información transcrita de expertos en entrevista individual estructurada.....	171
Anexo H. Información transcrita de talleres con estudiantes afrodescendientes, indígenas y mestizos.....	171
Anexo I. Autorización de los expertos entrevistados para utilizar sus nombres propios en esta investigación.....	171
Anexo J. Categorías deductivas o emergentes de la investigación.....	172
Anexo K. Procedimiento de análisis y triangulación de la información obtenida.....	173

Introducción

La tesis doctoral titulada *Formación investigativa de estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad* fue el resultado de una reflexión iniciada hace varios años desde el cargo que ocupé como directora de investigaciones en la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto, Colombia, a partir del hecho real detectado en la mayoría de instituciones de educación superior del departamento de Nariño: la existencia de numerosas comunidades indígenas, afrodescendientes y otras que poseen características particulares, están ubicadas en territorios alejados de la capital del Departamento, cuyos miembros al acceder a la educación superior son tratados de la misma manera que los mestizos de la ciudad de Pasto sin tomar en cuenta sus particularidades. Esta situación plantea una serie de inquietudes que no han sido abordadas científicamente, por ejemplo, establecer cómo sus costumbres, sus tradiciones, sus concepciones del mundo, sus intereses, sus experiencias y, en general, su cultura, influyen en la formación que reciben.

Nuestros centros universitarios no tienen en cuenta las diferencias que existen, por ejemplo, entre los estudiantes que pertenecen a grupos étnicos y quienes no, lo cual es más preocupante en los procesos de formación investigativa, en los que la construcción de conocimiento no puede ser ajena a los saberes culturales de estas comunidades si en verdad se pretende lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes y que los resultados de las investigaciones adelantadas por ellos puedan servir a sus territorios de origen.

Otro aspecto por indagar es cómo lograr un diálogo pertinente entre el saber local y el conocimiento producido en Occidente; este último conocimiento es generalmente el único aceptado como válido, desvirtuándose los conocimientos generados por las comunidades históricamente excluidas, como los indígenas y afrodescendientes.

De igual forma, no se ha dado importancia a la manera como docentes y estudiantes interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se considera, de manera errónea, que solamente el profesor es el que enseña y es el único portador de la verdad, mientras que el estudiante es el que aprende y no tiene nada que enseñar. En realidad el estudiante posee mucho que aportar desde su forma particular de ver el mundo a partir de sus características culturales y sociales, siendo necesario que el docente se abra a nuevas posibilidades que forman parte de la tradición cultural con la que el estudiante llega al aula; así se puede enriquecer el proceso de formación y avanzar hacia una educación más pertinente. Esto exige

que desde la academia se analice con mayor profundidad conceptos como *interculturalidad* y *alteridad*, los cuales en esta tesis se abordan desde tres comunidades concretas: mestizos, indígenas y afrodescendientes, teniendo en cuenta que a nivel de Latinoamérica la interculturalidad en la educación superior se empezó a trabajar en torno a estos grupos, ya que los indígenas y afrodescendientes son los que permanentemente han reivindicado su derecho a una educación intercultural.

Y hoy, más que nunca, la interculturalidad ha pasado a ser un factor fundamental, tanto es así que en la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (Cres), celebrada en junio del 2018, se ha expresado que la interculturalidad debe ser un componente central de la agenda educativa de América Latina, pues en la declaración de esta Conferencia se expresa que para resolver los problemas acuciantes de esta parte del continente americano no son suficientes las ciencias y las tecnologías, sino que se requiere un diálogo de saberes entre estas ciencias y tecnologías, por una parte, y los saberes que poseen las culturas de los pueblos étnicos, por la otra.

Concretamente, en la declaración de esta Conferencia se dice: “...los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios” (Cres, 2018, p. 4).

Y este es un llamado que también se ha venido haciendo desde la teoría decolonial, la cual reclama que los saberes locales sean considerados como válidos y se pongan al mismo nivel de los conocimientos generados en Occidente, es decir, Europa y últimamente Norteamérica, de tal manera que se llegue a superar la colonialidad que aún vivimos en el aspecto del conocimiento, pero también en los aspectos del poder y del ser.

En este marco, este estudio busca aportar a la reflexión necesaria que deben realizar las instituciones de educación superior convencionales en torno a la formación investigativa que están ofreciendo a sus estudiantes de pregrado cuya diversidad ha sido plenamente aceptada, y la cual requiere atenderse teniendo en cuenta lineamientos de interculturalidad y alteridad.

Con esta orientación, este trabajo investigativo se estructura en nueve capítulos de la siguiente manera:

En el capítulo 1, referido a los *antecedentes*, se presenta el estado del arte, construido a partir de una profunda revisión de investigaciones y estudios realizados en torno a los temas de interculturalidad y alteridad en la formación investigativa de estudiantes de educación superior a nivel de pregrado.

En el capítulo 2 se expone *El problema de investigación*, planteado a partir del estado del arte y la realidad vivida por la investigadora en la Institución Universitaria Cesmag; y desde dicho problema se generan la pregunta rectora y las preguntas orientadoras, el objetivo general y los específicos que constituyen el rumbo de la investigación.

El capítulo 3, *El contexto de la Investigación: la Institución Universitaria Cesmag*, hace referencia a los siguientes datos importantes y pertinentes de la institución de educación superior donde se desarrolló el presente estudio: los aspectos generales, referentes a su creación y devenir histórico; los conceptos de interculturalidad, alteridad e investigación que subyacen en la Espiritualidad Franciscana y la Filosofía Personalizante y Humanizadora, que son la base del accionar de esta institución confesional católica; la concepción de la investigación en el proyecto educativo institucional, enfatizando en la investigación formativa; y, finalmente, los trabajos investigativos desarrollados por docentes y estudiantes en los temas de interculturalidad y alteridad.

En el capítulo 4, *metodología*, se muestra de manera detallada el procedimiento metodológico seguido para desarrollar este estudio: el enfoque y el método de investigación empleados; las técnicas e instrumentos aplicados en la obtención de información (entrevistas individuales, entrevistas de grupo focal, talleres y observaciones); las unidades de análisis y muestreo de los sujetos con quienes se trabajó; y el proceso de obtención, análisis e interpretación de los datos obtenidos.

En los capítulos 5, 6, 7 y 8 se desarrolla el análisis e interpretación de la información por cada una de las categorías deductivas identificadas a partir del referente teórico y del estado del arte, así: en el capítulo 5 se aborda la categoría *Interculturalidad*, la cual cuenta con sus subcategorías deductivas e inductivas; en el capítulo 6 se trabaja la categoría *Alteridad* y sus subcategorías deductivas e inductivas; en el capítulo 7 se trata la categoría *Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad*, con sus respectivas subcategorías

deductivas e inductivas; en tanto que en el capítulo 8 se hace alusión a la categoría *pedagogía decolonial*, con sus subcategorías deductivas e inductivas.

Por último, en el capítulo 9, tocante a las *conclusiones*, se sintetizan los principales hallazgos logrados en este proceso investigativo doctoral, sus limitaciones y su prospectiva.

1. Antecedentes

En este apartado se presenta un estado del arte acerca del tema de la interculturalidad, y de manera particular de la educación intercultural, realizado mediante una revisión bibliográfica. Dicha revisión permitió reunir el hallazgo de ocho tipos de producciones que hacen referencia a la formación intercultural: un primer tipo pertinente al devenir histórico de la interculturalidad en general, el que inexorablemente está relacionado con la educación; un segundo, referente a lineamientos de educación intercultural en algunos países de América Latina y Europa continental; un tercero alusivo a la necesidad de tener en cuenta algunos rasgos interculturales, ya sea en la formación en general o en la formación investigativa; un cuarto, relativo a experiencias de formación intercultural efectuadas en un programa académico de enfermería; un quinto, concerniente a la existencia de instituciones interculturales de educación superior; un sexto, tocante a instituciones de educación superior “convencionales” o “tradicionales” que ofrecen programas o desarrollan proyectos dirigidos a pueblos indígenas y/o afrodescendientes; un séptimo, concerniente a lineamientos y experiencias de educación superior intercultural en Colombia; y un octavo, referido a experiencias de educación superior intercultural en el departamento de Nariño.

1.1 Devenir histórico de la interculturalidad

En lo relacionado al devenir histórico de la interculturalidad, en el trabajo *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*, realizado por Ferrão (2010), se expresa que el tema de la interculturalidad ha adquirido especial relevancia en América Latina a partir de 1990, no solo en el campo educativo, sino también en otros, como: el político, el ético, el social, el jurídico y el epistemológico; en torno al tema se han efectuado diferentes iniciativas, por ejemplo, seminarios, congresos, debates, proyectos de investigación y consultas a expertos como las que la misma Ferrão ha hecho. Así se ha llegado a un consenso respecto a que el término interculturalidad surgió en América Latina en el contexto educativo y, más concretamente, en la educación escolar indígena; claro está que movimientos como el de los negros latinoamericanos han participado en la discusión sobre interculturalidad y educación.

En este sentido, Ferrão (2010) menciona que:

Mosonyi y González, dos lingüistas-antropólogos venezolanos, fueron entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los

años 1970, aplicándolo a la cuestión educativa al describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región del Río Negro, en Venezuela (p. 15).

Por otra parte, Ferrão (2010) distingue cuatro etapas en el desarrollo de la interculturalidad en el continente americano: una, que comprende desde el periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX y que, “se puede caracterizar por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al ‘otro’ fue la tónica del periodo colonial” (p. 335). La segunda, en la cual la eliminación del 'otro' se configura en 'asimilación', “base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos [...] surgieron las primeras escuelas bilingües para los pueblos indígenas” (p. 335). La tercera, concerniente al desarrollo de la educación escolar indígena, en la que se produjeron “materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que, a pesar de seguir buscando una mejor 'integración' de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura” (p. 335). La cuarta, desarrollada en las décadas de 1980 y 1990, se distingue porque varios países latinoamericanos reconocieron su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe, en consecuencia, se definieron políticas públicas y se plantearon reformas educativas que contemplaban la interculturalidad; sin embargo, esto no puede ser visto como un gran logro, ya que estos cambios se dan “en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales” (p. 337), lo que ocasiona que no se responda plenamente a las expectativas de la comunidad diversa en el sentido de que no se producen modificaciones estructurales; además, la aplicación práctica de las diferentes y nuevas medidas en varios países es aún incipiente.

Pero, como se sintetiza en el documento *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* (que contiene diferentes trabajos presentados en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe), publicado en el año 2011 por el Ministerio de Educación de Guatemala y el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, no solo a lo interno de los países se han establecido normativas y directrices sobre diversidad y pluralidad, también a nivel internacional existen disposiciones jurídicas como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo referido a los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, suscrito en 1989, el cual determina, en su artículo 27, que la educación destinada a los pueblos interesados debe desarrollarse y aplicarse “en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y

deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (1989, p. 10); es preciso anotar que en esta directriz se hace evidente la necesidad de considerar la alteridad en los procesos educativos, pues reclama que en la formación de los estudiantes se tengan en cuenta sus historias, sus conocimientos previos y sus propias aspiraciones. De igual manera este convenio menciona que se debe formar a los integrantes de estos pueblos y hacerlos partícipes en la formulación y ejecución de los programas educativos, con el propósito de que ellos lleguen a asumir la responsabilidad de realizar estos programas; finalmente, se resalta la necesidad de que los gobiernos le reconozcan a esos pueblos su derecho “a crear sus propias instituciones y medios de educación” (p. 10) en el marco de la normatividad educativa de cada país.

Otras directrices internacionales son: la Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos, aprobada por la Conferencia de Naciones sin Estado de Europa, en Barcelona, que en su artículo 9 establece: “Cualquier pueblo tiene el derecho a expresar y desarrollar su cultura, su lengua y sus normas de organización” (1990, p. 1); el Pronunciamiento Latinoamericano por una Educación para Todos del año 2000, que reconoce la multiculturalidad y la interculturalidad de América Latina; la Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI de la Unesco del año 2001, que defiende la diversidad cultural de Latinoamérica y la urgencia de crear centros educativos flexibles para abordarla; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007, expedida por Naciones Unidas, que determina los derechos de estos pueblos, como el derecho a una educación propia y pertinente de calidad.

En cuanto a educación superior, las orientaciones internacionales son: la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI promulgada por la Conferencia Mundial de Educación Superior en París en 1998, la cual establece, en su artículo 1, que una de las misiones de la educación superior es “contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural” (p. 4). También en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (Cres), celebrada en Cartagena en 2008, se establece que “la Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra

región” (Cres, 2008, p. 1), y que, en este sentido, se debe impulsar la interculturalidad y el diálogo de saberes, en un marco de respeto a la diversidad cultural.

A la luz de todos estos movimientos en torno a la pluralidad, la diversidad y la interculturalidad y particularmente la necesidad de atender la educación indígena, surgió la denominada Educación Bilingüe Intercultural (EBI), con la cual se pretende “promover procesos de reafirmación étnica, cultural y lingüística desde una perspectiva mayor de interculturalidad” (López, 2011, p. 11), facilitando un proceso de inclusión que respete la identidad cultural indígena y teniendo en cuenta que “la lengua, siendo el medio a través del cual se transmite y recrea la cultura, debe ser también un instrumento pedagógico para facilitar el proceso educativo y el aprendizaje de una segunda lengua (Maldonado, 2011, p. 29); y surgió igualmente la interculturalidad, como un factor transversal en la educación.

En torno a la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), Fidel Tubino (2005) expresa que no debe ser la misma para todos:

Debe ser diversificada, abierta a las diferencias y flexible a las circunstancias. No debe ser homogeneizante. Debe ser heterogénea. No se puede ni se debe pretender aplicar un mismo tipo de educación intercultural bilingüe en todo el sistema, ya que una cosa es hacer EBI para indígenas y otra cosa es hacer EBI para no indígenas. Y dentro de los indígenas, una cosa es hacer EBI en la región amazónica y otra cosa es hacerla en la región andina o en la costa (p. 9).

El mismo autor aclara que la EBI debe ser heterogénea en su aplicación pero homogénea en su concepción; además llama la atención sobre el hecho de que este tipo de educación ha estado limitada a la educación primaria indígena, con el agravante de que su visión ha sido muy escolarizada “como si el problema de la subalternidad de las lenguas y las culturas originarias fuera un problema técnico-pedagógico que puede tratarse adecuadamente con exclusividad en el recinto escolar” (p. 78); entonces Tubino propone manejar una visión desescolarizada de la EBI, es decir, que para optimizar los logros de la EBI escolar es necesario complementarla con actividades educativas no formales planificadas, presupuestadas y bien coordinadas; junto a esto recomienda que las instituciones educativas se contextualicen, o sea, que se apropien de la realidad de su entorno e incorporen al currículo las problemáticas locales. Esta contextualización es también un llamado que se hace a los centros educativos desde el concepto de la alteridad.

A nivel de la educación superior, Luis Enrique López (2011) registra que hay una nueva realidad continental planteada por intelectuales indígenas, quienes reclaman el verdadero

acceso de sus comunidades a la educación superior y exigen “la puesta en valor de las sabidurías ancestrales y la institucionalidad propia; y el uso de las lenguas indígenas en la formación; lo que fortalece la identidad y la cultura” (Zúñiga, 2017, p. 348). Esta realidad ha propiciado el surgimiento en diferentes instituciones de educación superior de programas académicos dirigidos a estudiantes indígenas y de universidades para indígenas o universidades interculturales. Tubino (2005) diferencia estos dos tipos de universidades expresando que “las universidades interculturales no deben ser islas étnicas, *ghettos*; deben ser, por el contrario, espacios privilegiados de encuentro de la diversidad” (p. 10).

Respecto a las universidades interculturales, y en general a las instituciones interculturales de educación superior, Mato (2009) menciona que estas se han creado con la concepción y el interés de aprender de los saberes indígenas y/o afrodescendientes y también de la ciencia occidental; entonces son curricularmente interculturales. Por su parte, Fábregas (2009) manifiesta que en estas universidades las cosmovisiones de los padres y de los abuelos, que se consideran visiones de la vida y sistemas de pensamiento, se discuten de forma respetuosa, con la convicción de que ameritan ser conocidos y divulgados. A su vez, Schmelkes (2007) dice que a través de ellas “se pretende asegurar que las culturas indígenas emprendan un diálogo con las demás culturas, con la acumulación cultural de la humanidad, desde una posición de igualdad” (p. 386). Su eje articulador, según Fidel Tubino (2005), debe ser un centro de investigación sobre lengua y cultura, que fomente la investigación y su divulgación en estas dos áreas, y que también sistematice el conocimiento indígena que no lo esté, como, por ejemplo, la medicina tradicional.

1.2 Lineamientos de educación intercultural en países de América Latina y Europa continental

En segundo lugar, en lo concerniente a lineamientos de educación intercultural en algunos países de América Latina y Europa continental, en el documento precitado, titulado *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina* (2011), de varios autores, se encuentra una importante información que brinda un panorama amplio de la educación intercultural en la mayoría de países latinoamericanos y el continente europeo. A continuación se hace una presentación de lo hallado en cada país.

Bolivia: ha creado normas institucionales en las que distinguen tres tipos de educación: intracultural, intercultural y plurilingüe; adicionalmente reconoce la propiedad intelectual colectiva de sus saberes, ciencias y conocimientos.

Chile: en 1993 se promulgó la Ley Indígena, la cual ha contribuido a la consolidación de una propuesta educativa para la población indígena, introduciéndose en la educación de este país tres ejes articuladores:

-Mejorar la calidad de la educación, mediante la contextualización de los planes y programas de estudio a las particularidades culturales de los pueblos indígenas.

-Fortalecer el bilingüismo como oportunidad de desarrollo cognitivo y de refuerzo cultural lingüístico.

-Favorecer la participación de las comunidades en el proceso de formación de los niños y niñas que asisten a los establecimientos focalizados por el programa, fortaleciendo estrategias de vinculación con los docentes y directivos para trabajar en conjunto en la incorporación del conocimiento indígena al currículo, la gestión pedagógica, las metodologías y la evaluación (Fernández, Cerda, Pizarro y Storey, 2011).

Costa Rica: en 1957 se expidió la Ley Fundamental de Educación que facultó al Estado para que, mediante el Ministerio de Educación Pública, ofreciera a las comunidades programas dirigidos a elevar los niveles cultural, social y económico de sus integrantes a través “del estímulo del desarrollo de la solidaridad y de la comprensión humana, así como de la conservación y ampliación de la herencia cultural” (Cunningham, 2011, p. 118); sin embargo, es con la Ley de las Culturas de 1994, que reconoció el carácter multiétnico y pluricultural del país y el rol del sistema educativo, lo cual que se enmarcó en la Ley de 1957 en lo que es la pluralidad cultural; claro está que aún se advierte que el sistema educativo no ha llegado a ser plural, y es acusado de “imponer un currículo estandarizado que en nada responde a las necesidades de los pueblos autóctonos” (p. 125).

Cuba: en el artículo titulado *La formación investigativa en la carrera de estudios socioculturales: reflexiones sobre aspectos esenciales que deben caracterizar este proceso*, cuyas autoras son Dianelkys Martínez Rodríguez y Dora Lilia Márquez Delgado, se expresa que los estudios socioculturales cubanos han acogido herramientas metodológicas cualitativas foráneas, por ejemplo, las técnicas de la entrevista en profundidad, las historias de vida y la observación participante, con las cuales han realizado diversos estudios nacionales. Igualmente, reconocen que los estudios culturales de América Latina influyeron decididamente en la concepción de los estudios socioculturales de Cuba.

Respecto a la investigación sociocultural se plantea que esta es una necesidad científica, disciplinar y urgente para atender la crisis de la civilización, que debe realizarse mediante “teorías, enfoques y paradigmas predictivos, interpretativos, fenomenológicos, etnográficos, críticos, feministas y participativos” (Martínez y Márquez, 2010, p. 10), acudiendo a herramientas cuantitativas y cualitativas.

En cuanto a la formación en investigación sociocultural, las autoras plantean que es “un proceso que debe concebirse desde el aprendizaje colectivo y la utilización de métodos problémicos y colaborativos” (Martínez y Márquez, 2010, p. 11); este planteamiento es muy importante ya que se resalta la necesidad que el aprendizaje sea de todo el colectivo que participa en él, pero involucrando métodos que ya se han formulado desde Occidente como el problémico y en un trabajo colaborativo como lo propone los lineamientos de la alteridad.

En Cuba se ofrece un programa profesional de estudios socioculturales con el que se busca brindar “una formación para generar la participación social desde la empatía y el respeto a esa diversidad sociocultural a la que se enfrenta [el graduado] en su trabajo (Martínez y Márquez, 2010, p. 8); y en donde la formación en investigación desempeña un papel fundamental, ya que se intenta preparar al estudiante en lógicas de pensamiento, y así mismo, para que pueda dialogar, negociar, concertar y tomar decisiones de forma crítica y creativa, trabajando en equipo y con empatía; es decir, se trata de promover el desarrollo de habilidades investigativa-sociales contextualizadas. También los estudiantes, a partir de sus procesos investigativos, tendrán que intervenir en la sociedad en la solución de las necesidades de su población. Aquí se hace evidente, una vez más, la necesidad de tener en cuenta en la formación universitaria el concepto de alteridad, el que se distingue por promover el diálogo, el trabajo en equipo con empatía y respeto.

Guatemala: dispone de recientes políticas de educación intercultural, las cuales, según el Consejo Nacional de Educación Maya (2011), existen solo a nivel discursivo. Están dirigidas a la población originaria y “buscan «enseñar» a convivir armónicamente al educando con las personas de otras culturas sobre la base del respeto cultural” (p. 169). Este Consejo reconoce que en este país se ofrece la educación bilingüe intercultural.

El pueblo Maya permanentemente aboga por una educación «Maya», la cual se debe caracterizar por ser de calidad, pertinente, relevante en lo social, con identidad cultural y con un fuerte componente investigativo en el que se promueve el uso de un método científico que

parta de la vida cotidiana del pueblo Maya, y se cumpla en las siguientes fases: observación, fijación, repetición-aplicación-experienciación y corrección:

La aplicación del paso de la repetición-aplicación-experienciación es el que corresponde al empleo regular del conocimiento sobre el fenómeno estudiado y sus consecuencias. 'Experienciar' es integrar el conocimiento aprendido a la vida personal; no es lo mismo que experimentar. La corrección permite el perfeccionamiento del conocimiento y de la experiencia, en la búsqueda del equilibrio y la verdad, para su nueva fijación y posterior empleo (Consejo Nacional de Educación Maya, 2011, p. 182).

En lo referente a la investigación científica, cuando no corresponde a algo «objetivo» se debe utilizar el «método de la consulta o averiguación cosmogónica» que incluye en su proceso “la contemplación, la indagación, la percepción, la consulta con Tz’ite’ o con la Vara Sagrada, la toma de consejos, la corrección y el perfeccionamiento actitudinal” (Consejo Nacional de Educación Maya, 2011, p. 183).

México: su interculturalidad está relacionada con la población indígena, la que siempre ha reclamado que la educación responda a necesidades reales (Antolínez, 2011); en este sentido, la Ley General de Educación establece el derecho que tienen los hablantes de lenguas indígenas de acceder a la educación en su propia lengua, además, esta ley determina que se debe impulsar el conocimiento de la pluralidad lingüística y el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. En el nivel de educación superior, hasta el momento, no existe una norma, pero la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) se encuentra trabajando en ello (Hernández, 2018).

La interculturización de la educación superior se dio en el periodo presidencial 2000-2006 del presidente Vicente Fox, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), con un modelo de «interculturalidad para todos», a partir del cual surgieron las universidades interculturales, con las que se trata de atender no solo la diversidad étnica sino a todas las diversidades; entonces, se pasaría de una interculturalidad ligada a la diferencia a una interculturalidad ligada a la diversidad (Mendoza, 2011).

Nicaragua: tal como lo sostiene Vargas (2011), con la Ley 28 de 1987 de Estatuto de Autonomía se reconoce al país como multicultural y plurilingüe, y se adquiere el compromiso de respetar y promover la cultura nacional mediante la educación; de manera que la educación intercultural de las comunidades indígenas además de favorecer el desarrollo intelectual de la gente es un medio de conservación de la cultura.

Desde 1984 este país cuenta con el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), cuya deficiencia fundamental es que se quedó en el nivel de pre-escolar y primaria. Por otra parte, algunas dificultades que se presentaron inicialmente tienen que ver con la no aceptación de los indígenas; la discrepancia de los padres de familia; y la confusión de docentes, investigadores y del sector gobierno por la falta de conocimiento del programa. Otros problemas que se presentaron desde el inicio del programa son: los escasos recursos económicos, la falta de incentivos a los docentes para su trabajo, y la falta de preparación pedagógica de los profesores; estos se tratan de solventar mediante diferentes acciones planteadas a través del proyecto «Generando capacidades en recursos humanos docentes y materiales didácticos para el fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)».

A partir del año 2003, Nicaragua cuenta con el Viceministerio de Educación Bilingüe, que se encarga de “los asuntos de educación bilingüe, multiculturalidad e interculturalidad, orientados a beneficiar las necesidades lingüísticas de los pueblos indígenas” (Vargas, 2011, p. 274).

Panamá: sus normas establecen que la educación en los territorios indígenas debe tener como base la cosmovisión indígena y la realidad nacional, y su EBI (Educación Bilingüe Intercultural) se preocupa por la inclusión en la enseñanza de elementos culturales de las comunidades indígenas, por ejemplo, se debe enseñar la matemática reconocida a nivel mundial, pero también la matemática indígena (Cunningham, 2011).

Perú: ha aceptado los principios de interculturalidad, respeto y valoración de las diversas culturas; y de la educación bilingüe de hace más de 30 años pasó a la educación bilingüe intercultural cuando incorporó la cultura; la EBI está dirigida a poblaciones nativas, sin alcanzar “al resto de la sociedad nacional con quienes debería construirse la unión en la diversidad” (Peralta, 2011, p. 218).

Europa Continental: en este espacio geográfico, el concepto de interculturalidad normalmente se asocia a los “migrantes, con especial énfasis, cuando se les visualiza como religiosa o étnicamente diferentes” (Mato, 2018a, p. 13). En este marco, el Consejo de Europa emprendió diversas estrategias de pedagogía multicultural/intercultural a partir de la década de los setenta, como la enseñanza acelerada del idioma de acogida y la enseñanza de la lengua y cultura de origen; y en la década de los setenta este mismo Consejo comenzó a incluir en la normatividad europea lo pertinente a interculturalidad y plurilingüismo involucrando a toda la

población, “abogando por la preparación para vivir en sociedades multiculturales y multilingües, y destinadas a la superación del racismo y la xenofobia” (Antolínez, 2011, pp. 282-283).

La diversidad cultural dentro de la educación formal considera a grupos que están en peligro de ser excluidos del servicio educativo, tal es el caso de hijos de migrantes, trabajadores itinerantes o gitanos, personas discapacitadas, analfabetos y las mujeres.

Concretamente en España se ha reconocido su diversidad cultural en su Constitución; y la educación intercultural ha adquirido importancia dada la presencia de gran cantidad de estudiantes extranjeros. En la Ley Orgánica de Educación expedida en el año 2006 se contempla la diversidad como un principio para toda la población.

En un trabajo reciente, del año 2018, denominado *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*, de varios autores, y publicado por Unesco, Iesalc y Unc, se hace referencia a los lineamientos de educación superior en otros países de América Latina, como son:

Argentina: el primer paso en este país fue la creación de la modalidad de educación intercultural bilingüe y la conformación del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas para asesorar y guiar al Ministerio de Educación Nacional y al Consejo Federal de Educación. En cuanto a afrodescendientes, en el año 2005 se incluyó la política pública referente a esta población dentro del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), y en el 2008 se conformó la Comisión de Afrodescendientes y africanos/as en el Consejo Consultivo de la Sociedad Civil en la Cancillería argentina (Guaymás, 2018).

Brasil: en este país el reconocimiento de su diversidad étnica y racial se dio por el trabajo e impulso de indígenas y 'negros', quienes han exigido que se respete su derecho a la educación; en este sentido, dentro de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 se acogieron aspectos referentes a la diversidad étnica-racial, estableciendo que las historias y culturas de los afrodescendientes e indígenas deben ser parte de los contenidos curriculares obligatorios para promover el respeto a las diferencias y el reconocimiento de los aportes que han realizado estos pueblos al desarrollo de la sociedad brasileña (Gomes, 2018).

Ecuador: en su Constitución Política de 2008 resalta la importancia de la educación intercultural, la cual, a nivel de la educación superior, debe incorporar el diálogo de saberes. A la luz de esta directriz, surgió el *Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural 2009-2012*, donde se asignaba, como mínimo, el 10% de los cupos de instituciones de educación superior a indígenas y afrodescendientes, además, se debía vincular a estas instituciones a docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes, y también otorgar becas nacionales e internacionales a estas poblaciones. Luego, en el año 2010 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Superior, en la cual se establece la necesidad de “introducir en el sistema de educación superior los temas de la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes y la creación de políticas de cuotas a favor de indígenas y afroecuatorianos” (Tuaza, 2018, p. 205).

Venezuela: en el año 1979, se expidió el Decreto Presidencial 283 referente al Régimen de Educación Intercultural Bilingüe” (REIB) para los pueblos indígenas; constituyéndose así Venezuela en uno de los países pioneros en asuntos de educación intercultural. Sus acciones inicialmente se dirigieron a la formación básica, pero luego se extendieron a todos los niveles, incluida la educación superior; sin embargo, a partir del año 2005 ha habido un declive en la atención del Estado a este tema, pero las comunidades indígenas siguen luchando por sus derechos educativos. Por su parte, las comunidades afrodescendientes han recibido una acogida especial en las denominadas Universidades Bolivarianas, gracias a la ampliación significativa de su cobertura (Mosonyi, 2018).

1.3 Rasgos interculturales en la formación general o investigativa

En tercer lugar, en cuanto a la consideración de algunos rasgos interculturales en la formación en general o en la formación investigativa en particular, en la tesis doctoral *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre alteridad*, cuya autoría es de Catherine Galaz Valderrama (2008), se plantea explícitamente la necesidad de que en el proceso educativo se tenga en cuenta la pluralidad de cosmovisiones y formas de acceder e interpretar el conocimiento, ya que la educación “es un área que permite establecer medidas directas para trabajar las diferencias y similitudes entre las personas” (p. 132) y, además, se debe dar respuesta a la diversidad presente en toda sociedad. Por su parte, en el trabajo *Hacia una educación en la sociedad del conocimiento. Cuestiones y propuestas pedagógicas* de Mínguez y Hernández (2013) se reconoce que “se ha educado durante mucho tiempo en una educación centrada en el qué y no

en el quién, en los conocimientos que deben ser depositados en «algo» llamado educando, cuando el otro reclama ser acogido de otro modo (p. 201).

En referencia a la característica de la educación intercultural alusiva a considerar dentro del proceso formativo la historia de los alumnos, sus lógicas de razonamiento, sus condiciones de interacción, sus motivaciones y el derecho que tienen de ser otro, en el estudio denominado *Investigación educativa: contextos en que se enseña a investigar en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*, se menciona que el conocimiento “depende del empirismo de cada alumno o individuo. Cada quien aprehende de manera distinta” (Gutiérrez, Cervantes y Arizmendiz, 2012, p. 1559). En este sentido, en la investigación titulada *Potencial de los estudiantes de una licenciatura para lograr habilidades de investigación*, se manifiesta que los estudiantes “se basan en el entorno y sus experiencias, algunas veces insatisfactorias, donde identifican situaciones reales” (Pantevis, 2012, p. 24); y que “el aprendizaje de los estudiantes está influenciado por las ideas pre-existentes, de tal forma que estos deben construir sus propios significados independientemente de lo que le enseñen los libros y profesores” (Malo, 2007, p. 22). Esto tiene que ver con el estudiante investigador, ya que “sus experiencias personales [...] condicionan y predicen la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas” (Criollo, Romero y Fontaines-Ruiz, 2017, p. 64).

Estas reflexiones son un llamado a considerar aquellas situaciones particulares del educando que necesariamente influyen en despertar y mantener cautivo su interés por la formación que reciben, a participar de manera activa en su proceso educativo, a aplicar sus conocimientos en hechos reales que les atañen, a lograr una formación para toda la vida y a adquirir actitudes y comportamientos que aplicará en todos los espacios que les corresponda desenvolverse. Para atender las singularidades de los estudiantes se requieren docentes que admitan la existencia de otro distinto, diverso e importante, que además puedan y quieran “acoger la experiencia ajena, personal y misteriosa sobre sus propias espaldas” (Bermejo y Martínez, 2012), y, por último, que presten atención y sean sensibles a las necesidades concretas del otro (Mínguez y Hernández, 2013).

Cuando al estudiante se le consideran sus singularidades, su diversidad y el docente le manifiesta su reconocimiento, aprecio, valoración y respeto, entonces el educando se constituye en un actor activo dentro de su proceso de formación, independientemente de las estrategias de enseñanza que se utilicen; incluso se podría decir que el hecho de tener en

cuenta estos aspectos mencionados en sí mismo se constituye en una estrategia importante de formación, que acompañada de estrategias de enseñanza-aprendizaje pertinentes, que acrecienten el rol activo del educando, permiten lograr aprendizajes significativos, en especial en el área investigativa, en donde Pantevis (2012), en su estudio, establece que suelen ocasionar “flojera, pereza, además aburren al estudiante” (p. 24).

En varios trabajos se hace referencia a la trascendencia que tiene la buena comunicación en el proceso formativo, ya sea entre docentes y estudiantes, entre los mismos estudiantes, y, en el caso de la investigación, además, con los pares académicos (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002), a quienes hay que comunicarles con fluidez los resultados de los ejercicios investigativos desarrollados, a través de ideas habladas y escritas. Concretamente, Pozuelos y Travé (2005) afirman que “toman especial relevancia los intercambios de significados y los apoyos que se prestan tanto entre los iguales como las aportaciones procedentes del docente u otro colaborador de manera que el proceso se configura como un tejido cultural compartido” (p. 4), en donde es muy importante la empatía, entendida como “ponerse en el lugar de otro” (Galaz, 2008, p. 322); sobre empatía, Galaz en su investigación evidenció que a las personas les resulta difícil comprender los puntos de vista de las otras personas que consideran diferentes.

Después de presentar esta síntesis de las diferentes investigaciones consultadas, hay que precisar que estas investigaciones se desarrollaron desde el enfoque cualitativo, mediante métodos como la etnografía y el estudio de casos; utilizaron las siguientes técnicas: entrevista, encuesta, observación y la revisión documental. En los casos que se utilizó muestra, esta fue dirigida.

También se encontraron cuatro artículos que hacen referencia a la obligación de incluir algunos rasgos de la interculturalidad en la formación investigativa de los estudiantes. Uno de ellos es el artículo denominado *Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda*, de Juan Carlos Aguirre-García y Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri (2008), en donde se expresa que el gusto y el deseo por la investigación se presenta cuando se tiene en cuenta “su biografía, sus afectos y su pasión por el problema de estudio” (p. 50).

Un segundo artículo es el titulado *Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía por-venir*, elaborado por Pérez (2006), quien manifiesta que la construcción del conocimiento educativo debe hacerse con el otro, para lo cual “la

investigación debe constituir vivencia escolar-comunitaria, esfuerzo que se comparte en el mundo de vida social. En este plano, afloran las relaciones intersubjetivas” (p. 106).

El tercer artículo se intitula *Para qué los semilleros de investigación*, realizado por Luis Carlos Torres (2006), quien expresa que:

Las capacidades investigativas de los estudiantes se fortalecen sólo a través de la investigación misma, del aprender-haciendo, en un ambiente de trabajo colectivo para la búsqueda de alternativas, donde prime la interdisciplinariedad, la colaboración y la armonía de trabajo en equipo, como la tolerancia y el respeto a la diferencia (p. 2).

El cuarto artículo se denomina *El problema del otro en la enseñanza problémica*, elaborado por Cristóbal Arteta Ripoll (2011); en él se plantea que debe aprenderse a “escuchar las razones del otro, aunque ellas atormenten nuestras convicciones y principios” (p. 91).

1.4 Experiencias de formación intercultural en enfermería

En cuarto lugar, respecto al estudio encontrado sobre experiencias de formación intercultural efectuadas en enfermería, se destacan los siguientes aspectos:

Se trata de un trabajo cualitativo denominado *La diversidad cultural en los procesos de formación académica de enfermería requiere el manejo de la ética pedagógica, la corresponsabilidad y un pensamiento mediador*, de Marina Sánchez y Blanca Rondón. El texto incursiona en el manejo de la interculturalidad como postura epistémica para la formación académica, y se realizó mediante el método etnográfico, utilizando las técnicas de grupo focal (en la que participaron estudiantes y sus cuidadores de las etnias kankuamos y Wiwa de la región Caribe colombiana) y entrevistas en profundidad a estudiantes indígenas y a su familiar cuidador, aplicando el muestreo de bola de nieve. Sus principales hallazgos son:

En principio, el programa de Enfermería no tiene en cuenta la cultura indígena como referente básico para la construcción del conocimiento; de igual manera, el conocimiento que se construye no considera la cultura de los ciudadanos, o sea, no es específico, “violando el desarrollo de la creatividad cultural étnica para la innovación en el desarrollo de estrategias de intervención del cuidado de la salud” (Sánchez y Rondón, 2013, p. 149); ante estas manifestaciones reales, las personas que participaron en el estudio piden ser respetados por su dignidad, ser reconocidos en culturas iguales y que se les respete por la diversidad cultural.

De otra parte, en cuanto al proceso formativo, se encontró que el estudiante indígena llega a ser pasivo, homogeneizado y aculturalizado, por lo cual, junto a otras causas, tiende a generar que no se incorpore a su cultura cuando ya es profesional; a su vez, los participantes en el estudio identifican la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cuidado y “los conocimientos recibidos en su proceso de formación académica los considera de información y aclaratoria de duda o explicaciones a su saber tradicional [...] por lo que persiste la divergencia y convergencia del saber ancestral y ortodoxa sobre todo en el grupo focal kankuamo” (Sánchez y Rondón, 2013, p. 153).

En lo que se refiere al reconocimiento de la alteridad, en la investigación se menciona que se requiere “una formación basada en el reconocimiento del otro para ofrecer cuidado de la vida y la salud culturalmente competente y a la vanguardia ante los acelerados procesos transculturales en que vivimos” (Sánchez y Rondón, 2013, p. 149); en este sentido claramente los participantes piden el reconocimiento de la otredad y destacan la heterogeneidad en la diversidad cultural existente y son conscientes de los problemas de inclusión y exclusión, además tienen un bajo nivel de autoestima por efectos de ser minorías, por lo que desarrollan mecanismos de resistencia.

Frente a la anterior situación, alusiva a la alteridad, las investigadoras proponen “la ética pedagógica como un eje curricular vertical y horizontal en los procesos de curricularización del programa de enfermería para la formación integral del estudiante” (Sánchez y Rondón, 2013, p. 154), mediante la cual se busca que se “enseñe a ejercitar la argumentación, la deliberación, el respeto hacia el otro, el sentido de la justicia y la resolución pacífica de los conflictos o la tolerancia frente a las diferencias; cuestionando las ideas de los demás, pero siempre mediante un diálogo con el otro, para no dejarnos llevar por ideas dogmáticas que pretenden imponerse sin deliberación alguna” (p. 154). Así mismo las autoras plantean que es indispensable tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante para permitirle que logre un aprendizaje significativo, y para facilitar la interculturalidad en convivencia pacífica.

Como una gran síntesis, frente a todos los hallazgos del estudio, las investigadoras declaran la necesidad de reorganizar el currículo de Enfermería basándose en cuatro categorías:

...diversidad cultural con la incorporación de la Ética cultural y la Complementariedad; la corresponsabilidad en donde se contemple la Ética disciplinar, la Inclusión en relación con la Exclusión; el pensamiento mediador que contemple la

Heterogeneidad y el Aprendizaje Significativo y por último la Ética Pedagógica que aborde la Autoestima y la Resistencia” (Sánchez y Rondón, 2013, p. 154).

Igualmente, recomiendan fomentar el proceso de aprendizaje autónomo del estudiante con estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la retroalimentación para su etnia; también proponen ofrecer una educación que busque solucionar los problemas de inclusión y exclusión existentes y que se estimule la formación ética de los estudiantes y el cultivo de la ética en los profesionales y disciplinas para mantener los valores de la convivencia, el pluralismo, la justicia y la responsabilidad.

1.5 Experiencias prácticas de instituciones interculturales de educación superior

En quinto lugar, para hacer referencia a experiencias prácticas de instituciones interculturales de educación superior, se parte de su definición:

[Son] instituciones de educación superior creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, en las cuales se busca aprender de los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación (Mato, 2009, p. 49).

Mato (2018b) sostiene que “más allá de este rasgo común, estas instituciones son muy disímiles entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, de diversos actores que han intervenido en su creación, distintos Estados nacionales” (p. 27).

En la revisión realizada sobre el tema se han encontrado diversas universidades interculturales, y una que corresponde a un centro de formación (CIFMA). A continuación, se hace una síntesis de las principales dinámicas de ocho de ellas y del CIFMA, los cuales figuran como las más destacadas y de las cuales fue posible encontrar información sobre su devenir.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, a pesar de que ahora ya no existe, es un verdadero modelo de universidad intercultural que dejó muchas enseñanzas y directrices para las nuevas universidades. Fue creada oficialmente en el año 2005, con sede en Quito, y fue concebida como parte del proyecto político del movimiento indígena y como una respuesta a los legados coloniales; en la cual se realiza una verdadera comprensión y práctica de la interculturalidad (Walsh, 2007a). Sobre ella se dice:

A partir del ejemplo de Amawtay Wasi, podemos empezar a visualizar «un proyecto-otro» de educación universitaria que toma como punto de partida una lógica y pensamiento enraizados en el entendimiento y uso renovados de la cosmovisión y teoría filosófica de Abya Yala, cuyo principio clave es la relacionalidad: la integración, articulación e interconexión entre todos los elementos de la Pachamama. Esta relacionalidad vivencial simbólica implica asumir una perspectiva epistémica y sociocultural que dé cuenta de la unidad en la diversidad, la dualidad complementaria y la reciprocidad o Ayni que apunta al rol fundamental del intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad compartida (Walsh, 2007a, p. 109).

En efecto, se trató de una universidad totalmente intercultural, no de una universidad tradicional o convencional que incluye algunos elementos interculturales; por ello tuvo una estructuración particular. Su propósito manifiesto era:

Desarrollar comunidades educativas de aprendizaje, orientadas al desarrollo de sabios y profesionales altamente capacitados, competentes y diestros, mediante una organización educativa de producción y construcción de conocimiento con una visión intercultural y compleja del desarrollo humano ambientalmente sustentable para coadyuvar a la construcción de nuevas sociedades a nivel local, regional e internacional, más equitativas, justas, solidarias y en armonía con el cosmos (Macas et al., 2002, p. 34).

Sus prioridades fueron: el desarrollo integral del ser humano; la construcción de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, estéticos y multiculturales, de manera inter, intra y transdisciplinar; semillero y cultivo del espíritu científico e investigativo; y fomento del trabajo comunitario. Algunos de sus principios y criterios eran: generar rupturas curriculares para incorporar la creatividad y mantener viva la curiosidad del estudiante; desarrollar nuevos modos de pensar y actuar; mantener una actitud abierta frente a los errores, los cuales son vistos como oportunidades de aprender y no como fracasos; construir un ambiente de confianza mutua, respeto e interdependencia, para crear una comunidad educativa de aprendizaje; aceptar y respetar a los otros como legítimos otros, es decir, reconocer la alteridad; y articular el proceso de aprendizaje a la empresa, la sociedad, la administración y el sector financiero. Amawtay Wasi parte del paradigma de que la educación es responsabilidad compartida de los diversos actores sociales de las diferentes culturas “al tomar cada uno de los actores una determinada responsabilidad por el aprendizaje, se logran procesos sinérgicos que hacen posible verdaderos saltos cualitativos en la educación en torno al desarrollo local y nacional” (Macas, et al., 2002, p. 7).

Respecto a los propósitos específicos de la formación en esta Universidad, se destaca que buscaba la formación en competencias que se dirigen a la configuración de la nueva sociedad

pluricultural del conocimiento, en la que los conocimientos se construyen a partir de procesos de aprendizaje, que complementan y vinculan la academia con las comunidades y sus emprendimientos comunitarios. Asimismo, pretendía privilegiar “el rescate, la experiencia, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales y actuales” (Macas et al., 2002, p. 4). Como un aspecto especialmente importante para alcanzar un aprendizaje significativo, procuró el “paso del énfasis en la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación y auto-construcción del mismo, de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento” (pp. 8-9). Y en lo que tiene que ver con la formación ética y humana, promovió diferentes valores como “equidad, solidaridad, diversidad, pluralidad, interculturalidad, aceptación y respeto” (p. 10); además estimulaba la construcción de una conciencia crítica referente al desarrollo humano comunitario ambientalmente sustentable.

Haciendo alusión a la dinámica y a los lineamientos básicos del proceso de aprendizaje en este centro universitario, se puede mencionar que incluía un currículo que contemplaba la formación, la cosmovisión y los principios filosóficos de la interculturalidad, organizado en una estructura que va más allá de un plan de estudios saturado de asignaturas secuenciales; en realidad, se trataba de una estructura flexible, relacionada con el contexto, organizada en un sistema de módulos y créditos, cursados semestralmente, en la cual no se ofrecían espacios académicos interrelacionados entre sí, ni se estimulaba la transmisión de conocimientos, sino que se propiciaban procesos de aprendizaje donde se aprenda a aprender de manera comunitaria, se reaprenda, desaprenda y emprenda, para construir sus propios conocimientos, mediante un aprendizaje significativo y transformador; utilizando como principales estrategias, desde el primer semestre de una carrera, diálogos, reflexiones, conversatorios, investigaciones, proyectos de emprendimiento comunitario y de servicios. Los tres ciclos de formación que se definieron en esta Universidad son: uno, de las ciencias ancestrales, que comprende el aprender a pensar haciendo comunitariamente y parte del aprender a aprender; un segundo, de las ciencias occidentales, que comprende el aprender a aprender y parte del aprender a desaprender y reaprender; y un tercero, de interculturalidad, que comprende el aprender a emprender y parte del desaprender y reaprender.

Referente a los protagonistas del proceso de aprendizaje, los docentes y estudiantes, se plantea que ellos deben aprender mutuamente, y que el estudiante acepta responsablemente y construye su propio aprendizaje, potenciando su creatividad; para lograrlo se reemplaza la

relación vertical docente-estudiante por una relación horizontal, en la cual la clase magistral es solo uno de los medios de los que dispone el docente dentro procesos de aprendizaje, en los que él mismo es un sujeto de aprendizaje.

Por último, es pertinente anotar que la formación intercultural, con los rasgos mencionados anteriormente, se pretendía lograr a través de cinco componentes: El *Yachay*, que se refiere al saber, al conocer, a las habilidades cognitivas, al ser docto en algo, generando pensamientos, comprendiendo las diversas cosmovisiones, para lo cual se realizan “esfuerzos por recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales, sin dejar de lado los conocimientos de las otras culturas, haciendo de la interculturalidad y de las diversas comunidades verdaderos espacios del proceso de aprendizaje” (Macas et al., 2002, p. 28). El *Munay* se refiere al amar, a apasionarse por algo, a la intuición, a los sentimientos, a los afectos, al reconocimiento de la alteridad, la autoestima, la amistad, entre otros; todo esto se alcanza si se acepta que el amar es el reconocimiento de la interculturalidad y el reconocimiento de los otros como legítimos otros, teniendo en cuenta tanto las tradiciones ancestrales como la modernidad, aceptando la identidad intercultural y comprometiéndose con la sociedad. El *Ruray* se refiere al hacer, al producir, al construir, al auto realizarse, auto construirse, auto formarse, mediante la potenciación de experiencias y saberes, habilidades y destrezas ancestrales, y el reconocimiento y la inclusión de los otros saberes diversos y de los saberes de otras culturas. El *Ushay* se refiere al poder, a la fuerza, a la energía, a la vitalidad, a la capacidad de decidir, a la capacidad de gobierno, a la capacidad de liderar y orientar, etc., a través del diálogo, la reflexión y el debate. El *Kawsay* se refiere a la sabiduría, la sencillez, la humildad, la transparencia suprema, la creatividad, la apertura, la libertad, entre otros, para lograr la experiencia plena de vivir, el goce profundo de la vida.

Pasando al tema de la formación en investigación, punto central de interés en esta tesis doctoral, en Amawtay Wasi se encontraban las siguientes orientaciones:

Dentro del proceso de aprendizaje, en todos los niveles de formación los estudiantes se vinculaban a procesos investigativos. En los dos primeros semestres de una carrera, el estudiante debía formular y resolver problemas de baja complejidad en los campos de su interés; del tercer al sexto semestre, formulaba y resolvía problemas de mediana complejidad en los campos de su profesión; en los semestres séptimo y octavo, el estudiante afianzaba sus intereses reales; en los semestres noveno y décimo, formulaba y resolvía problemas de alta complejidad (en una fase inicial), y correspondía a su trabajo de grado; en el postgrado,

formulaba y resolvía problemas de alta complejidad en niveles más complejos, construyendo propuestas viables en los diversos campos de su interés, y se vinculaba proactiva e innovadoramente al sector empresarial, investigativo y social. En este secuencial proceso de formación investigativa, había módulos de carácter general, los obligatorios, y también había módulos específicos en los cuales se inscribían a un centro de reflexión, estos eran optativos para otros estudiantes inscritos en otros centros de reflexión.

En el trabajo continuo de investigación estudiantil se contaba con un acompañamiento tutorial en todos los semestres del pregrado y postgrado, que se complementaba con la realización de seminarios, eventos, talleres y laboratorios, teniendo en cuenta que debía haber diálogo, debate, intercambio de ideas, disenso y concertación entre los participantes en las diversas investigaciones.

En cuanto a las temáticas que se investigaban en la Universidad, se examinaban constantemente problemas cruciales del saber, del saber hacer, del saber ser, del saber estar y del comprender, para lo cual participaban de manera activa en discusiones regionales, nacionales e internacionales. Su rasgo distintivo era que se construía conocimientos desde el conocimiento que han producido las diferentes culturas y pueblos ancestrales y actuales; y el saber construido lo aplicaban a su contexto, por lo cual los proyectos de investigación estaban ligados a la práctica profesional.

Como un factor fundamental de apoyo a la formación investigativa de los estudiantes se distingue el *semillero*, que se constituyó en uno de los puntos centrales dentro de la formación intercultural, con el cual se potencia la capacidad del estudiante para formular y enfrentar problemas (Macas, et al., 2002).

Sin embargo, no se hace alusión explícita a las estrategias de formación empleadas en la instrucción investigativa al interior del aula.

Con todas sus manifiestas bondades, esta Universidad fue suspendida de manera definitiva, en el año 2013, por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), argumentando que no poseía instalaciones ni docentes con el título de doctores (Tuaza, 2018). Sin embargo, Mato (2014) expresa que este cierre obedece al “choque entre dos visiones de mundo, y, en consecuencia, entre dos proyectos de sociedad y dos concepciones de la idea de universidad” (p. 33); en el mismo sentido, Krainer, Aguirre, Guerra y Meiser (2017) sostienen que esta decisión equivocada “es un ejemplo de la

dificultad para comprender la interculturalidad y establecer mecanismos adecuados que permitan la integración de lo diferente al sistema educativo” (p. 57).

En la actualidad, esta institución se mantiene como una organización comunitaria, bajo la denominación de Pluridiversidad Amawtay Wasi, “dedicada a las investigaciones y saberes originarios, con los que apuestan por el conocimiento que recupera los saberes ancestrales de los pueblos originarios” (Tuaza, 2018, p. 211).

La segunda universidad intercultural de Suramérica es la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) y, al igual que Amawtay Wasi, fue concebida como parte del proyecto político del movimiento indígena; se creó en el año de 1997, es de carácter oficial, y sus sedes se encuentran en cinco regiones de Bolivia: La Paz, Oruro, Chuquisaca, Cochabamba y Santa Cruz. Su objetivo central se orienta a aportar a la estructuración de Bolivia como Estado plurinacional y a la construcción de sociedades pluriculturales y plurilingües “con base en las sabidurías, ciencias, artes y tecnologías productivas de las culturas originarias del país, en equilibrio con la madre naturaleza (Pacha Mama)” (Cerruto, 2009, p. 135).

El programa académico con que inició acciones fue Pedagogía Intercultural; posteriormente creó el programa de Derechos Indígenas, y también ofreció la Maestría en Arquitectura Andina en convenio con la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. Actualmente cuenta con cuatro facultades y cuatro programas académicos, organizados, a partir de las dimensiones vitales de la chakana, de la siguiente manera: la Facultad Munay, orientada a las ciencias de las cosmovisiones, la identidad, la cultura y los idiomas, a ella pertenece el programa de Ecoturismo Comunitario, Lenguas y Comunicación Comunitaria. La Facultad Ruway, de las ciencias productivas y reproductivas, dirigida a la producción, la economía y las empresas comunitarias, su programa académico adscrito es Eco Producción Comunitaria. La Facultad Atiy, guiada a las ciencias de la organización comunitaria, acoge al programa académico de Gestión Pública Plurinacional Comunitaria. La Facultad Yachay, de las ciencias de las sabidurías ancestrales, encauzada al arte, la ciencia, la investigación y las tecnologías; su programa académico inscrito es Educación y Pedagogía Intercultural Comunitaria. Todos los programas se ofrecen en la modalidad presencial, con el propósito de no desarraigar a los participantes (estudiantes) de su familia y su comunidad.

Cabe resaltar que en la UNIK, su estructura organizativa comprende el Consejo Comunitario, el Consejo Académico y el Consejo de Amawtas (sabios indígenas); que entre sus docentes se cuenta con académicos y amawtas; y que no se maneja el concepto de estudiante o alumno, sino el de participante.

En lo que respecta al enfoque metodológico curricular, contempla: la interdisciplinariedad de las temáticas y los programas académicos; lo cíclico del proceso educativo; la complementariedad de los saberes ancestrales con los modernos y contemporáneos de los sabios y profesionales; lo territorial comunitario, referido a que los contenidos que se imparten en los programas académicos surgen de la realidad del territorio y sus comunidades, no de la fantasía o de la mente de los académicos; la construcción de las mallas curriculares con la participación de las organizaciones territoriales, considerando los ciclos vitales de cada territorio.

La formación académica se ofrece a través de módulos; y se utiliza como estrategias didácticas: los talleres y las prácticas de campo en las propias comunidades de los 'participantes', en las cuales se aplican los conocimientos adquiridos en los encuentros presenciales bajo la orientación de un tutor.

Tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo de las actividades investigativas se trabaja en grupos comunitarios de estudio, en los que se comparten y reproducen saberes, conocimientos y experiencias entre todas las personas que participen en ellos.

En lo concerniente a la formación investigativa, en la UNIK se cuenta con los denominados Institutos Tecnológicos Comunitarios y de Investigación, en los cuales 'los participantes' y sus tutores indagan sobre temas de interés, considerando las vocaciones y las potencialidades productivas de las regiones; además, en estos institutos se comparten experiencias científico-tecnológicas desde las visiones local y occidental, a través de los grupos comunitarios de estudio (Cerruto, 2009).

Pasando a revisar el caso de la Universidad Intercultural Veracruzana (UVI) se encuentra que tiene un programa que impulsa la visibilización e integración en la educación superior de los saberes locales, tanto culturales como los relacionados con los recursos naturales, que tradicionalmente han sido ignorados e invisibilizados, buscando desarrollar competencias interculturales en los jóvenes. El programa surgió en el año 2007 para institucionalizar la diversidad cultural a partir de una universidad pre-existente distinguida por sus acciones de

innovación universitaria. Es descentralizada, con sedes en las cuatro principales regiones indígenas del estado de Veracruz, y ofrece el programa de Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, cuya duración es de ocho semestres; puede cursarse de manera presencial, semi-presencial o virtual; no se ofrecen asignaturas clásicas sino “experiencias educativas” inscritas en las siguientes áreas de formación: básica-propedéutica, disciplinaria, terminal y de elección libre. Las experiencias educativas originan itinerarios formativos llamados “Orientaciones”, que son campos interdisciplinarios de saberes y conocimientos dirigidos a profesionalizar al futuro “gestor intercultural”. Las cinco orientaciones que se ofrecen son: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derecho y salud (Dietz, 2012).

Las actividades académicas se desarrollan en clases en el aula, clases semi-presenciales a manera de talleres, y clases extra-aula que consisten en estancias de trabajo comunitario bajo la orientación de un profesor tutor y en relación directa con las autoridades comunales, ONG y asociaciones civiles de la zona. Los profesores e investigadores que orientan los procesos han sido formados en las corrientes europeas de los estudios interculturales, y conocen perfectamente las antropologías de la etnicidad y la educación contemporáneas.

Las dimensiones a través de las cuales se convive la interculturalidad en la UVI son: *Intercultural*, en la cual se abordan expresiones y conexiones de praxis culturales y pedagógicas correspondientes a lógicas culturales diferentes, como, por ejemplo, cultura comunitaria de raíces mesoamericanas, cultura organizacional de movimientos sociales que abogan por la diversidad cultural y/o biológica, y cultura académica occidental; *inter-actoral*, en la que se presentan negociaciones y transferencia mutua de saberes entre académicos de la UVI, activistas de organizaciones indígenas y ONG que operan en la zona, expertos o sabios locales, sabedores y líderes naturales que conocen de diversidad cultural y biológica de su entorno; *inter-lingüë*, es decir, entre lenguas.

En la manera en que la UVI forma a sus estudiantes en investigación hay “una muy temprana y continua inmersión en actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y de investigación-acción” (Dietz, 2012, p. 69); concretamente a partir del primer semestre los estudiantes realizan actividades investigativas en su comunidad de origen, apoyados con metodologías de diagnóstico comunitario y regional, gestión de saberes y proyectos, de planeación y evaluación, a través, mayormente, del método etnográfico desarrollado en fases de investigación empírica, teorización y transferencia a la praxis

política; esta transferencia se refiere tanto a una concientización como a un intercambio entre el conocimiento generado por los expertos de su propio mundo de vida y los expertos académicos sobre hechos reales; y las contradicciones que surgen en esta interacción son incorporadas por el etnógrafo en el proceso investigativo. Además, en este intercambio se da una actividad continua y recíproca de crítica y autocrítica entre los dos actores.

En sus experiencias de formación investigativa, hasta el momento han detectado la dificultad de que al dejar al estudiante en libertad para elegir sus temáticas de investigación, y al carecer de un énfasis en gestión, múltiples proyectos no aportan a la formación de gestor intercultural, por cuanto son intervenciones puntuales y pasajeras que no hacen un uso real, por ejemplo, de la metodología IAP; o son antropologías desactualizadas y faltas de rigor que no hacen una aplicación adecuada, por ejemplo, de la metodología etnográfica. Este problema lo atribuyen a la forma en que vienen orientando las asignaturas de metodología unos profesores investigadores que no manejan un criterio unificado y que no están en condiciones de aplicar todos los métodos de investigación con el mismo dominio porque carecen de experiencia en ellos; entonces, se plantea como solución que los profesores que orientan las materias metodológicas tengan real experiencia en la aplicación del método a utilizar y que las dirijan efectivamente a la gestión intercultural (Dietz, 2012).

Por último, cabe resaltar que en la UVI:

No subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica de la universidad occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad. De ahí que se estudien particularmente aquellas prácticas de co-génesis y co-gestión de conocimientos académicos y extra-académicos que están surgiendo en los proyectos de investigación-acción comunitaria de cada una de las mencionadas sedes de la UVI (Dietz, 2012, p. 84).

A partir de la descripción del devenir académico e investigativo de la Universidad Veracruzana Intercultural, se establece que se trata de una institución que tiene claridad sobre lo que implica acoger el aspecto intercultural en la educación superior; además, se preocupan por identificar problemas que se van presentando en los procesos de formación, y por plantear soluciones. La bondad que tienen para centrarse en la aplicación de la interculturalidad es que ofrecen un solo programa académico; pero a la vez, esa es una dificultad para determinar cómo adoptar lo intercultural en una institución de educación superior que tradicionalmente tiene una oferta educativa multi-programas.

Abordando ahora la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), se destaca que fue creada por el Gobierno de Chiapas como parte del Subsistema de Universidades Interculturales de México, en el año 2004, es de carácter oficial. Su misión se orienta a la formación de profesionales mediante un modelo educativo intercultural que permita articular las diversidades culturales, sociales y económicas, en procura de formar a sus estudiantes en un ambiente de respeto, tolerancia, pluralidad, equidad, convivencia y diálogo; además esta Universidad se compromete a revalorizar y aplicar los conocimientos tradicionales en un trabajo conjunto con las comunidades con las que se relaciona y atiende; la universidad es consciente de que su interés no es la difusión de la cultura como tal, sino la articulación de un universo intercultural en la que cada parte se sabe distinguir, pero además disfruta y comprende los aportes de las otras (Fábregas, 2009). Es resaltable la presencia en la misión de la UNICH de rasgos característicos de la alteridad como: respeto, tolerancia, convivencia y diálogo.

Actualmente la Universidad ofrece los siguientes seis programas académicos: Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Médico Cirujano y Derecho intercultural, en sus sedes ubicadas en los municipios de San Cristóbal, Las Margaritas, Oxchuc y Yajalón (Universidad Intercultural de Chiapas, 2018). Desde todos los programas académicos se mantienen relaciones con las comunidades, de manera especial a través del programa de servicio social, el cual consiste en la ubicación de los estudiantes en diferentes esferas de la actividad productiva, para que apliquen lo aprendido y también para que reflexionen sobre cómo incorporar los conocimientos de las comunidades en su formación profesional.

En esta institución se han propuesto como reto enseñar a vivir la interculturalidad y a adoptarla en la cotidianidad, lo cual supera la transmisión de conocimientos e implica incluir el mundo local a la academia y viceversa; por otra parte, se busca fomentar en los estudiantes una actitud crítica y analítica, y llegar a formar unos ciudadanos nuevos, que respeten, disfruten y estimulen la diferencia, es decir, que valoren la alteridad.

En lo que tiene que ver con la investigación, en esta Universidad se está trabajando por incentivar la investigación sobre lo local, con la participación de sus estudiantes y docentes, para quitar a esa actividad el estigma colonial que han mantenido, ya que la investigación regional ha sido realizada por universidades extranjeras, y escrita en inglés, sin divulgarse

entre la comunidad local, que debería beneficiarse de los resultados de esos procesos investigativos (Fábregas, 2009).

En seguida, se trata la Universidad Autónoma Indígena de México, creada por el Congreso del Estado de Sinaloa, en el año 2001, tiene carácter oficial. Cuenta con estudiantes de grupos étnicos de la región, de México, Nicaragua, Ecuador y Venezuela, en sus dos sedes de los municipios de El Fuerte y Ahome (Guerra y Meza, 2009). En la actualidad, 2018, ofrece tres programas académicos de ingeniería (Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal Comunitaria); seis licenciaturas (Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial, Contaduría e Ingeniería forestal); cinco programas de maestría (Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; Ciencias Sociales; Gestión de Desarrollo Municipal); y cuatro doctorados (Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; Ciencias en Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales; Ciencias Sociales) (Universidad Autónoma Indígena de México, 2018).

Su misión es formar profesionales exitosos y colaborativos que mediante la construcción de conocimientos y saberes, en el marco de la globalización y la diversidad, logren altos niveles de competitividad y que incidan en sus comunidades. Su reto es establecer la forma de generar acciones simétricas entre las culturas indígenas y occidental, que supere la formación de recursos humanos para el mercado laboral y no desarraigue a los nuevos profesionales de pueblos o etnias.

El modelo educativo de esta Universidad hace énfasis en la docencia, y en el aprendizaje sobre la enseñanza, utilizando técnicas de investigación, asesorías y las TIC. No se maneja el concepto de docente sino de facilitador, quien debe poseer características particulares de conocimiento y aplicación de lineamientos interculturales en la educación.

En cuanto a la formación investigativa, se destaca que esta ocupa un lugar protagónico en el proceso de aprendizaje, ya que se ha establecido como un aspecto central para la construcción de conocimientos a partir de sus cosmovisiones; sin embargo, en la práctica, algunos facilitadores formados en universidades tradicionales se han sesgado hacia la enseñanza, relegando la investigación en torno a las cosmovisiones (Guerra y Meza, 2009).

Por esta situación y por las dificultades que se han presentado en la dinámica de la Institución, su modelo educativo está siendo debatido con la participación de gran cantidad de expertos en pedagogía.

Continuando en México, se considera en seguida al Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA), que surgió por iniciativa de la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe y del Sistema de Universidades Jesuitas de México, correspondiendo entonces a una universidad privada; inició acciones en el año 2006, en la ciudad de Oaxaca, con dos programas: Licenciatura de Administración y Desarrollo Sustentable con una salida intermedia al cuarto semestre, que es la mitad de la carrera, de Profesional Asociado en Desarrollo Rural; y la Licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social, que cuenta con la salida intermedia, al cuarto semestre, de Profesional Asociado en Comunicación Social (Estrada, 2008).

Actualmente, además de los dos programas mencionados, esta institución ofrece los programas de Licenciatura en Educación Intercultural y Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento (Instituto Superior Intercultural Ayuuk, 2018).

Su finalidad es formar sujetos que impulsen el desarrollo integral de la comunidad y su región, y que fortalezcan la práctica de la autonomía y los procesos de reconstitución de los ayuuk y otros pueblos indígenas, para producir nuevas maneras de relación entre las comunidades indígenas, el Estado y la sociedad mexicana; todo esto en un marco de diálogo, respeto y valoración de la diversidad cultural y la naturaleza, es decir, valorando la alteridad.

Los principios que rigen la Universidad son: comunalidad, integralidad y solidaridad. Su enfoque la define como intercultural. “Este enfoque intercultural requiere de la búsqueda de valores comunes que permitan la comunicación y la apertura hacia lo diferente y la posibilidad de dejarse transformar por el encuentro con el otro en condiciones de igualdad” (Estrada, 2008, p. 373). Aquí claramente se nota la relación entre interculturalidad y alteridad.

El proceso de aprendizaje se realiza de manera escolarizada en la primera mitad de la carrera para estimular las estrategias de aprendizaje, los métodos de estudio y el aprendizaje autónomo; posteriormente, en la segunda mitad de la carrera, el énfasis está en la aplicación independiente del estudiante en el servicio comunitario y la participación en empresas y organizaciones de la región. Cabe destacar, por una parte, la reflexión de la cultura, especialmente la local, en todas las asignaturas, desde el primer semestre hasta el último; y

por otra parte, el uso de las TIC, por la conveniencia de su utilización en el momento actual y porque a veces tienen dificultades para disponer de docente en la sede de la Institución.

En lo que respecta a la formación investigativa, en la institución, desde el primer semestre, se aplican procedimientos y metodologías de investigación que permitan mayor profundidad en todo el proceso de aprendizaje. Los procesos investigativos se realizan mediante el trabajo colaborativo, para fortalecer “la práctica colectiva, fundamental en el ámbito cultural” (Estrada, 2008, p. 376).

A continuación se hace referencia a la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), a partir del texto de Hooker (2009). Esta universidad fue creada en 1992 por el Estado de Nicaragua a iniciativa de afrodescendientes y en menor proporción de indígenas. Cuenta con cinco sedes ubicadas en los municipios de Puerto Cabezas, Waspam, Siuna, Bluefields y Nueva Guinea.

Su misión se orienta a la formación de recursos humanos (afrodescendientes e indígenas), con conocimientos y capacidades científicas y técnicas, actitudes humanistas de emprendimiento e innovación, para fortalecer el proceso de autonomía basado en el desarrollo propio. Entre sus lineamientos institucionales sobresalen el fortalecimiento de la interculturalidad y el fomento de la investigación e innovación; y entre sus principios están: a) el papel que desempeñan la comunidad, los sabios, las autoridades tradicionales y las autoridades no tradicionales, en la trasmisión de saberes tradicionales y su participación en la construcción de nuevos conocimientos y sus aportes en el establecimiento de pedagogías alternativas; b) la búsqueda constante de nuevos paradigmas metodológicos y de generación de conocimientos; c) la espiritualidad debe colocarse por sobre el realismo económico y contribuir a la formación humanista y ética; d) la investigación y la innovación son el puente entre los conocimientos “transmitidos por la costumbre y la tradición, y la respuesta indígena al nivel intelectual y científico a los desafíos de hoy” (Hooker, 2009, p. 294); e) la interculturalidad entendida como la acción y la comunicación entre individuos de diferentes culturas; f) articulación entre teoría y práctica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para vincular la docencia con la investigación y la extensión.

En el presente ofrece nueve maestrías, diecinueve licenciaturas, cuatro ingenierías y catorce técnicos superiores (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, 2018). A nivel de extensión efectúan cursos e intercambios con líderes

comunitarios en sus propios territorios, a partir de las prioridades que ellos planteen; de allí surgen proyectos para el desarrollo de sus comunidades que tramitan ante los organismos gubernamentales. Los docentes en su mayoría son mestizos, pero también hay indígenas y afrodescendientes. Los estudiantes provienen de regiones aledañas, del país y de las naciones de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Perú y Uruguay.

En lo que respecta al proceso de aprendizaje, se dice que mezclan la pedagogía intercultural y la socio-constructivista, centrando el proceso de aprendizaje en el saber, el saber-hacer y el saber-poder. Promueven la búsqueda del saber a partir de los problemas que afectan a las comunidades, mediante métodos participativos y horizontales en interacción con los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Dentro de los currículos, un aspecto central son las prácticas de campo de los estudiantes en las comunidades, con la orientación y participación de líderes. Dentro de los planes de estudio se incluyen las lenguas autóctonas y materias relativas a cosmovisión, historia, medicina tradicional, formas organizativas y de justicia de los pueblos indígenas.

Respecto a la investigación y la formación investigativa, se puede mencionar que esta Universidad cuenta con cuatro institutos y dos centros de investigación, cuya misión es integrar la formación y la investigación con las necesidades de las comunidades; desarrollan líneas de investigación como las siguientes: identidad, interculturalidad, participación, equidad, desarrollo con identidad, autonomía, género e integración, aplicando en sus procesos investigativos la obligatoriedad de respetar los derechos que cada cultura tiene a recrear y a divulgar su conocimiento. En cuanto a la producción de conocimientos y su divulgación, las enmarca dentro de la colaboración intercultural entre lo local y lo occidental, esto es, vinculando enfoques, metodologías, instrumentos y conocimientos tradicionales con enfoques, metodologías, instrumentos y conocimientos occidentales; como fruto de esta dinámica, por ejemplo, médicos tradicionales en un trabajo conjunto con médicos occidentales, encontraron la cura de la enfermedad de Leishmaniasis.

Para terminar sus estudios los alumnos deben presentar un trabajo investigativo que realizan mediante procesos de investigación participativa (al igual que lo hacen los docentes), y lo pueden escribir en su lengua materna. Diferentes resultados de investigaciones son publicados y se constituyen en respaldo bibliográfico de las asignaturas, lo cual posibilita

“llevar a las aulas de clase el conocimiento ancestral que por tanto tiempo ha estado en los pueblos indígenas y que sólo ha servido para usarlo como referencias de estudios sin darles el crédito debido” (Hooker, 2009, p. 294).

En URACCAN se reconoce que una de las principales dificultades que se les ha presentado es “el desarrollo de un modelo curricular con pertinencia cultural para el desarrollo con identidad, con un personal docente formado en contextos diferentes que transmiten maneras de formación mono étnica” (Hooker, 2009, p. 283).

En Latinoamérica también se encuentra la Universidad Indígena de Venezuela, creada por iniciativa de la Fundación Causa Amerindia Kiwxi, inició acciones en el año 2004. Es una Universidad independiente, cuya creación fue aprobada por el presidente Hugo Chávez en el año 2011 y a la que se le otorgó “el reconocimiento dentro del sistema nacional de universidades como universidad pública” (Mosonyi, 2018, p. 310). Está dedicada a la formación de docentes y líderes indígenas para su participación en la revitalización de su identidad cultural y su identidad lingüística. Posee un Consejo Rector integrado por indígenas y un Comité Ejecutivo, este último encargado del funcionamiento de la institución.

Cabe resaltar que los estudiantes que ingresan a la Universidad son seleccionados por su comunidad, la cual, más adelante, asigna a los tutores de los jóvenes. El currículo ofrecido a los alumnos comprende dos niveles: el primero que corresponde a los cuatro primeros semestres de la carrera, en los cuales hay una presencialidad de cuatro meses y dos de trabajo de campo en la comunidad respectiva; el segundo nivel corresponde a los cuatro semestres finales de la carrera y tiene la misma dinámica del primer nivel, con la diferencia de que en el último, a partir del séptimo semestre, deben formular proyectos para desarrollarlos en la institución y en sus comunidades; por estas características, se enfatiza que su proceso de enseñanza-aprendizaje es vivencial, es decir, en contacto directo y estrecho con los pueblos indígenas y la naturaleza. Las asignaturas que se cursan a lo largo del programa académico son: Derecho indígena, Historia Indígena, Economía Indígena Propia, Idiomas, Arte Indígena y Etnografía.

En cuanto a la formación en investigación, los estudiantes deben elaborar un trabajo final, que corresponde a una investigación aplicada, en diferentes temáticas relacionadas con la cultura indígena, como: cosmovisión, espiritualidad, etnohistoria, educación propia; también puede ser en temáticas alusivas al etnodesarrollo como agroecología y organización

comunitaria. La asesoría de estos trabajos está a cargo de los sabios, chamanes y ancianos de los pueblos indígenas a los que pertenecen los estudiantes. Cuando se tiene listo el trabajo, la etnia a la que corresponde el estudiante determina ante qué comunidad debe exponerlo oralmente (Mosonyi, 2018).

En lo que respecta a instituciones interculturales de educación superior que no corresponden a una universidad, se halló el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), sobre el cual, Valenzuela (2009) hace la referencia que a continuación se presenta.

Fue creado, ante los requerimientos de dirigentes y organismos indígenas, por el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, Argentina, en 1995, para que se ocupe de la formación de docentes indígenas dedicados a la enseñanza e investigación de aspectos relacionados con el origen, y la realidad étnica y socio-cultural, partiendo del reconocimiento y consideración de los saberes tradicionales; es decir, es un centro dedicado a la formación del docente bilingüe intercultural, quien debe ser reflexivo y crítico, capaz de basar su labor en la confianza en los estudiantes. En este último atributo requerido del docente se hace referencia a la alteridad.

El CIFMA, que dispone de dos extensiones, en las localidades de Juan José Castelli y en El Sauzalito, maneja una propuesta de educación inclusiva, no solo por el acceso que le brinda a indígenas a la educación superior, sino porque incorpora sus rasgos culturales, inquietudes y problemas, pues este centro se reconoce capaz de alojar las diferencias y transmitir conocimientos relevantes.

En lo concerniente al proceso de formación, en los contenidos de los diversos espacios curriculares se han incluido los saberes y cosmovisiones indígenas, lo que ha permitido compilar diversos relatos, leyendas y cuentos a través de entrevistas a ancianos de las comunidades, los cuales son utilizados por los docentes que se forman en este centro en las escuelas donde trabajan.

Haciendo referencia al modelo didáctico utilizado, este se basa en la interrelación entre culturas, dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a la comprensión y capacidades de los estudiantes.

En cuanto a los métodos de enseñanza, usan aquellos que estimulan la creatividad, la solidaridad y la capacidad, a partir del conocimiento y creencias de los estudiantes como punto de partida, tal como lo proponen los lineamientos de la alteridad; para ello es necesario que los docentes conozcan “de las representaciones iniciales de los alumnos, de sus saberes previos y de su contexto, a fin de estimularlos a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, reforzar su autoestima e identidad personal y cultural” (Valenzuela, 2009, p. 92).

Por su parte, el currículo se entiende como un marco en el que se deben resolver problemas concretos, mediante un proceso de reflexión constante, donde se formulan alternativas de solución que se comprueban en hechos reales, con la participación colaborativa de docentes especialistas, administradores indígenas e investigadores.

Desde las prácticas pedagógicas se busca, entre otros objetivos, impulsar el trabajo cooperativo dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado por participantes y situaciones heterogéneos; considerar la oralidad de los pueblos indígenas en los procesos de transmisión y divulgación de conocimientos; estudiar el lenguaje que manejan los docentes, los ejemplos que utilizan en el desarrollo de sus materias, las actitudes que tienen hacia las minorías o culturas; analizar las relaciones sociales entre estudiantes y sus juegos fuera de la clase; reflexionar sobre las percepciones de docentes y estudiantes sobre los libros que utilizan.

De otro lado, en el CIFMA se precisa que la formación ofrecida no busca dividir la ciencia en indígena y no indígena, sino promover un diálogo teórico intercultural entre las dos.

A pesar de todos los esfuerzos realizados, en los lineamientos curriculares se mantiene el predominio de los contenidos occidentales sobre los de las culturas indígenas, por ello están haciendo un acomodamiento del currículo occidental a los contextos indígenas, teniendo en cuenta que los aportes de la cultura indígena y de otras culturas permiten solucionar las dificultades en el proceso de formación, como ejemplo de esos aportes se tiene la introducción de diferentes puntos de vista para atender una situación, considerando, desde la alteridad, el diálogo y el respeto al estudiante, así como la responsabilidad que él asume en espacios de convivencia.

Después de este recorrido por las denominadas instituciones interculturales de educación superior, se puede concluir que se trata de centros educativos que establecen sus programas

académicos considerando las necesidades y demandas de las comunidades a las que atienden; además combinan aprendizaje con investigación y extensión, considerando la diversidad cultural, la interculturalidad y el desarrollo local. Desde el punto de vista de la investigación, buscan estimular la construcción de conocimientos, a partir de los saberes ancestrales y sus necesidades pero sin desconocer los de Occidente, mediante la vinculación de los estudiantes a la investigación, la cual se hace de manera participativa, sobre problemáticas reales y en el contexto, buscando su aplicación práctica. En el proceso formativo de estas universidades es común encontrar el reconocimiento de la alteridad en los diferentes escenarios del proceso de aprendizaje y en aquellos donde se hace la investigación, que incluye debates, diálogos y encuentros.

1.6 Instituciones de educación superior «convencionales» que ofrecen programas o desarrollan proyectos para pueblos indígenas y/o afrodescendientes

En sexto lugar, en lo relativo a instituciones de educación superior «convencionales» o «tradicionales» que ofrecen programas o desarrollan proyectos dirigidos a pueblos indígenas y/o afrodescendientes, se han encontrado diez casos en América Latina, los cuales son presentados, por país, a continuación.

En Argentina, la Universidad Nacional de Luján (UNLu), de carácter oficial, con sede principal en la ciudad de Luján (provincia de Buenos Aires), desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) del Departamento de Educación, realiza actividades de investigación, docencia y extensión, siendo esta última la base de todas las actividades, las cuales se programan a partir de las necesidades y requerimientos de las comunidades originarias y otros grupos marginados, y también de docentes del sistema educativo (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

Las acciones inicialmente se centran en el ofrecimiento de cursos de extensión en la modalidad semi-presencial, en los que se aborda la diversidad sociocultural y lingüística, y se promueve la investigación participativa; estos se organizan conjuntamente con institutos de formación docente, gremios, organizaciones indígenas y una asociación denominada Espacio Colectivo Alfar (Gualdieri, Tomé y Vázquez, 2018).

Para los cursos se diseñan materiales específicos que respalden el trabajo autónomo de los estudiantes; materiales que se actualizan constantemente teniendo en cuenta las características

de sus usuarios y del contexto donde los alumnos de los cursos realizan sus prácticas educativas; se ofrecen en diferentes formatos, como: impresos, audio y video.

En los encuentros presenciales o a distancia siempre cuidan de incluir conocimientos y saberes que no se contemplan en la educación formal. El trabajo no presencial consiste en actividades individuales o colectivas que los estudiantes efectúan en sus lugares de residencia, las cuales comprenden tres momentos: trabajo en terreno; elaboración de encuentros de reflexión en donde se revisan las lógicas de pensamiento y se diseñan actividades novedosas para la práctica educativa, en el marco de diálogos y la real escucha de las ideas y propuestas del otro; y sistematización de ese trabajo. En todo este proceso se reciben tutorías por Internet u otros medios (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

Además de las capacitaciones, desde extensión se brinda apoyo y asesorías a instituciones educativas en temas de educación e interculturalidad; por otra parte, se ha instaurado la Cátedra Abierta Intercultural dirigida a estudiantes, docentes y diferentes actores socio-educativos (Gualdieri, Tomé y Vázquez, 2018).

El equipo responsable de estas acciones está integrado por docentes del Departamento de Educación de la Universidad y varios colaboradores; y se mantienen nexos y se desarrollan acciones conjuntas con institutos de formación profesoral y proyectos universitarios externos de investigación y extensión.

A raíz de estas experiencias se ha llegado a realizar adecuaciones a los programas de pregrado que ofrece la UNLu, desde el Departamento de Educación, que es al que está adscrita dicha experiencia; entre esos ajustes se pueden mencionar: la adopción de las asignaturas Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural, como optativas; y la interacción entre los estudiantes de pregrado y los de los cursos de extensión, a través de espacios pedagógicos compartidos, o en pasantías o en trabajos de grado.

En cuanto al componente investigativo, constituye un factor fundamental y estratégico que se trabaja mediante el establecimiento de una relación simétrica entre el docente y el estudiante, lo que implica un diálogo igualitario entre las dos partes en la construcción de conocimientos. Específicamente la formación en investigación se hace así: primero, lectura de la realidad, a través de la realización de investigaciones; y, segundo, elaboración de proyectos de intervención pedagógica que los estudiantes presentan para lograr la acreditación del curso.

A nivel docente, y de manera participativa con estudiantes, hacen investigaciones interdisciplinarias sobre currículo, metodologías y educación en los grupos étnicos.

Finalmente, otras acciones de extensión ofrecidas son: “la producción de materiales didácticos y de difusión; y la constitución de redes interinstitucionales y/o entre sujetos que potencialmente puedan intervenir en su realidad” (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008, p. 94).

Por otra parte, en Bolivia se encuentran dos universidades: la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) y la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); esta última posee dos experiencias significativas de trabajo intercultural: una, se desarrolló en La Paz, y otra, corresponde al Centro Universitario AGRUCO, y se ejecuta en Cochabamba.

En lo que se refiere a la experiencia en La Paz, a partir del año 2001 se ofreció el programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, desde su Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, con una duración de seis semestres; siendo requisitos de ingreso, además de ser bachiller, vivir en zonas rurales y tener el aval de su respectiva comunidad (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008).

El mencionado programa, que ya no se oferta en la actualidad, funcionó con recursos de cooperación internacional y era dirigido por un profesor titular de la carrera de Derecho de la Universidad.

El objetivo del programa era “contribuir a una relación complementaria entre la Justicia Comunitaria y el Derecho Positivo dentro del marco de los Derechos Humanos” (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008, p. 107), de tal manera que se esté en condiciones de vincular el derecho consuetudinario (que no está establecido en ninguna ley pero se cumple porque se ha hecho costumbre cumplirlo) con el derecho positivo para remediar conflictos legales en comunidades del sector rural; así la UMSA ayudó al cumplimiento de un mandato constitucional que faculta a las organizaciones campesinas a resolver sus propios problemas.

Por su parte, el Centro de Universitario AGRUCO es un centro de excelencia de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias, que surgió en 1985, con apoyo internacional, y se ha encargado de realizar proyectos de investigación y de desarrollo endógeno, con el fin de promover “la agroecología y la revalorización de la sabiduría de los pueblos originarios y los saberes locales” (Delgado, 2008, p. 125). También pretende contribuir a la reforma de la educación superior desde sus áreas de trabajo. Este centro tiene

como máxima autoridad un directorio interinstitucional presidido por el rector de la Universidad.

En torno a la investigación, que es su énfasis, dejó atrás el concepto de investigación experimental y acogió la investigación participativa revalorizadora, en la que participan investigadores científicos e investigadores locales y se da un diálogo de saberes entre las comunidades científica y campesina; dicho diálogo ha permitido, por un lado, fortalecer la identidad cultural andina de los docentes; y, por otro lado, reconocer los alcances y limitaciones del conocimiento occidental y también del conocimiento local, los cuales se utilizan conjuntamente para resolver problemas reales y puntuales.

A través de los resultados logrados en sus procesos investigativos han llegado a establecer que “mucho de lo que podían aportar en principios y prácticas agroecológicas, existían y existen en las comunidades campesinas” (Delgado, 2008, p. 128); de igual manera, han determinado que la pobreza y marginalidad de algunos pueblos obedece a la poca relevancia que se le ha dado a su saber o a la desestructuración de los saberes locales y la introducción de tecnologías foráneas.

Una dificultad que ha tenido que enfrentar AGRUCO es la resistencia de los profesores de la Facultad, quienes se inclinan por la utilización de métodos cuantitativos, disciplinares y no participativos; sin embargo, se ha pasado por encima de esta situación y se acogió la investigación participativa revalorizadora, que además es transdisciplinar. No obstante, esta oposición, a partir de la experiencia intercultural se ha llegado a realizar cambios y ajustes a los currículos de los programas de pregrado y postgrado; además se ha generado una innovación y generación de conocimientos fundamentados en la sabiduría de las comunidades en diálogo con el conocimiento occidental (Delgado, 2008).

En el caso de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), como lo narra en su escrito Limachi (2008), dentro de su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, sobresale el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), creado en 1996 mediante convenio entre los gobiernos de Bolivia y Alemania; posteriormente se vincularon Argentina, Colombia, Ecuador, Perú y Chile. Este programa busca mejorar la calidad y la equidad de la educación en el marco de lo intercultural y el multilingüismo y dentro de la región andina.

En la actualidad, la Universidad ha implementado nuevos programas académicos con visión intercultural, entre ellos están: Licenciatura en Producción Agraria y Desarrollo Territorial, Licenciatura en Pedagogía Social Productiva, Licenciatura en Ciencias Sociales e Interculturalidad, Licenciatura en Lenguas Originarias y Comunicación, y Licenciatura en Gestión, Desarrollo Endógeno y Agroecología. Además, en diferentes programas académicos convencionales ha incluido temáticas de las comunidades originarias, por ejemplo, en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas se contempla la enseñanza del quechua; en la Licenciatura en Antropología se aborda Etnohistoria, Quechua, Relaciones Étnicas y Etnicidad; en la Licenciatura en Ingeniería Ambiental se cursan las asignaturas de Sabiduría Ancestral y Descolonización y Despatriarcalización; la Licenciatura en Enfermería Obstétrica contiene las materias de Interculturalidad y Medicina Tradicional, Realidad del Estado Plurinacional y Quechua (Universidad Mayor de San Simón, 2018).

En el área de la formación, PROEIB ofreció una especialización y maestría en Educación Intercultural Bilingüe y un Curso de Técnico Superior de Fortalecimiento de Liderazgos Indígenas, en donde construyeron comunidades de aprendizaje, conformadas por docentes, alumnos y administrativos.

En la actualidad se continúa con el ofrecimiento de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, pero también se ha creado la Maestría en Sociolingüística y el Doctorado en Estudios Socioculturales: este último en convenio con la Universidad Católica de Lovaina (PROEIB Andes, 2018).

El currículo en estos programas está diseñado de tal forma que los estudiantes salen al campo desde el primer semestre, realizando parte de su proceso de formación en el terreno, con esta dinámica pretenden que sea la realidad la que guíe a la formación; además dicho currículo está estructurado en áreas y no en asignaturas, para permitir que las problemáticas y los contenidos sean abordados integral e interdisciplinariamente, pues se vio la necesidad de construir un currículo que fuera “tanto intercultural como interdisciplinario, que superase la fragmentación disciplinar, y que, a la vez, conjugase tanto la manera como desde la perspectiva occidental-hegemónica se concibe y estructura el conocimiento y la forma como esto se hace desde la visión indígena” (Limachi, 2008, p. 447). Esto obligó, de una parte, a integrar en áreas contenidos que tradicionalmente se tratan desde disciplinas particulares; y, de otra, “a romper con la lógica de las disciplinas para tomar aspectos o contenidos de las mismas y tratarlos en una secuencia distinta a la que tradicionalmente caracteriza a una

disciplina dada” (p. 447), esto a partir del planteamiento de problemas, cuyas soluciones requieren del aporte de disciplinas diferentes.

Como metodología se utiliza la realización de talleres para fomentar el aprendizaje y no la enseñanza tradicional; en dichos talleres se ponen en práctica lineamientos distintivos de la alteridad como el establecer relaciones horizontales entre docente y estudiantes, partir de las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, y estimular el aprendizaje cooperativo, el que es “un fuerte potencial cognitivo, porque los estudiantes construyen colectivamente sus conocimientos, e intercultural porque se comparten conocimientos y experiencias de distintas culturas” (Limachi, 2008, p. 448); en esta actividad se tiene cuidado especial en la comunicación, aspecto fundamental para permitir una interacción efectiva donde fluyan los conocimientos previos tanto de los alumnos como del profesor y se dé una relación armónica de conocimientos previos y nuevos, posibilitando un verdadero diálogo de saberes.

En lo relativo a la investigación y formación investigativa, se aclara que sus líneas de investigación las definen con la participación de académicos, docentes y representantes de comunidades indígenas; con ellas se pretende responder a vacíos de información existentes y a dudas que surgen en la aplicación práctica de programas y proyecto EBI en Latinoamérica. La investigación la efectúan mediante los siguientes mecanismos: proyectos de investigación en los que participan docentes y estudiantes de las maestrías, concursos regionales de investigación que hace el PROEIB, donde pueden participar expertos de los países que hacen parte del convenio; e investigaciones contratadas directamente con el Estado, organismos internacionales y agremiaciones indígenas. En todos estos procesos investigativos se promueve el acercamiento y la interacción entre investigadores académicos e investigadores indígenas.

En cuanto a la formación investigativa de sus estudiantes, no solo se pretende desarrollar las competencias investigativas “sino también es un potencial transformador, porque enfatiza la mirada crítica de lo que uno hace y de su realidad cultural” (Limachi, 2008, p. 447). Los estudiantes desde el primer semestre son puestos en contacto periódico con la investigación, a partir de hechos reales que vislumbran en su propio terreno; entonces, a lo largo de su proceso de formación van construyendo conocimientos, teniendo como base la interpretación de los conocimientos previos de alumnos y docentes, y el diálogo entre dos o más paradigmas, como es el caso del occidental y el indígena.

En Chile se encuentran dos casos de universidades convencionales con experiencias de interculturalidad, una es la Universidad Católica de Temuco, y la otra la Universidad de Tarapacá en Arica.

En la Universidad Católica de Temuco, partiendo del reconocimiento de la diversidad cultural como un aspecto que permite reorientar la vida social, se estructuró la Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural (EPOI) del Centro de Estudios Socioculturales (CESC), localizada en la ciudad de Temuco, en la región de la Araucanía, la cual tuvo vigencia en el periodo 1998-2007.

La EPOI se encarga de diversos programas, con distintas titulaciones que van desde cursos de divulgación hasta magíster, en los que se tratan temáticas referentes a las características socioculturales del pueblo originario mapuche, especialmente a su lenguaje y sus necesidades como comunidad, en lo que median las relaciones entre este pueblo y la sociedad nacional (Mainieri, 2017, pp. 21-22).

La EPOI ofreció el Magíster en Educación Intercultural Bilingüe; también diplomados en Desarrollo Local Intercultural, en Salud Intercultural y en Educación Ambiental Intercultural; y el Curso Internacional y Taller de Práctica Intercultural, y el Curso sobre Sociedad y Cultura Mapuche.

En lo que tiene que ver con la investigación y la formación investigativa se resalta que una línea de investigación primordial fue las Relaciones Interétnicas e Interculturales, la cual correspondía al área de investigación Desarrollo Regional, siendo, entonces, la pertinencia cultural un factor de evaluación de todo proyecto de investigación que surgía en la Institución. En el proceso metodológico se utilizó la investigación acción participativa, el método etnográfico y el diálogo de saberes. Dentro de la formación investigativa se daba una combinación entre docencia en el aula y la investigación de terreno; en esta última, se realizaron observaciones y tratamientos epistemológicos interculturales (Durán, Berho y Carrasco, 2008).

Por su parte, en la Universidad de Tarapacá Arica se encuentra una experiencia de inclusión para estudiantes indígenas, denominada «Programa Thakhi» que consiste en el tratamiento diferencial a sus estudiantes pertenecientes a diversos pueblos originarios, especialmente aymaras, quechuas o mapuches, mediante la implementación de acciones orientadas a reforzar las identidades étnicas y la adopción de formas de apoyo, “todo lo cual

favorece la preservación de sus culturas, incrementando sus probabilidades de éxito académico, y disminuyendo los índices de deserción” (Fernández, et al., 2011, p. 235).

En concreto, con este programa se busca apoyar a los estudiantes indígenas, especialmente a los Aymara que se ubican en Arica, sitio donde opera la Universidad de Taparacá, para que mejoren su rendimiento académico en los programas de pregrado, de tal manera que se facilite su ingreso a la formación postgradual; este programa, entonces, podría denominarse de occidentalización programada para asegurar la prosecución académica universitaria en comunidades con rasgos culturales diferenciados.

Dentro de este programa se realizan acciones como las siguientes: elaboración de un estudio sobre las necesidades académicas y psicosociales que se les presentan a los estudiantes en su proceso educativo; monitoreo del desempeño académico; definición del Programa Integrado de Políticas Institucionales de Acción Afirmativa, para desarrollar y/o canalizar beneficios a estos alumnos; definición de un programa académico y psicosocial para mejorar los indicadores de desempeño académico; incorporación efectiva a la vida universitaria y acceso a la formación de postgrado; evaluación y difusión de los resultados e impactos derivados de la aplicación de las políticas e iniciativas implementadas en la formación.

Como logros alcanzados con el programa Thakhi se destacan: la inclusión de asignaturas interculturales en diferentes programas académicos de la Universidad; el ofrecimiento de tutorías de apoyo académico; cursos de formación general, talleres interculturales y jornadas de vinculación a la comunidad; difusión en eventos nacionales e internacionales del conocimiento generado en el programa; inclusión de estudiantes no indígenas en diversas actividades del programa, a solicitud de ellos mismos; y difusión del programa a través de una página web propia (Fernández, et al., 2011).

Por su parte, en el vecino país de Ecuador se encuentran cinco universidades que atienden demandas de las comunidades indígenas, y son: la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Nacional de Educación, la Universidad San Francisco de Quito y la Universidad Nacional del Chimborazo; y una universidad de postgrado que ofreció una maestría con orientación intercultural, que es la Flacso.

La Universidad de Cuenca, de carácter oficial, atendiendo la solicitud de organizaciones indígenas y del organismo de cooperación GTZ, ha llegado a ofrecer 6 licenciaturas en

Educación Intercultural Bilingüe, 3 licenciaturas en Desarrollo Amazónico, 3 programas de tecnología en Desarrollo Integral Comunitario, una maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, y un programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas; todos estos programas cuentan con el aval académico de la Facultad a la cual corresponden (Mendoza, 2008).

En lo concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación investigativa, los estudiantes trabajan con módulos que se han diseñado para cada una de las asignaturas y que incluyen saberes tradicionales sobre “lenguas indígenas, leyendas, tradiciones, literatura oral, etnomatemática, cosmovisión, ciencias naturales, expresiones religiosas, canciones” (Mendoza, 2008, p. 281); estos conocimientos, más los que reciben en la clase, se complementan con la investigación de campo en donde ellos producen conocimientos.

La Universidad Politécnica Salesiana, sobre la cual hace referencia Farfán (2008), es de carácter privado, cuenta con el Programa Académico Cotopaxi (PAC), desarrollado en cinco capitales de provincias, que son: Latacunga, Simiatug, Cayambe, Otavalo y en Wasak-entsa, en donde se ofrece la Licenciatura en Ciencias de la Educación, hoy bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe, con diversas menciones “Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales; y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe” (Farfán, 2008, p. 285). El programa académico está adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad y se desarrolla de manera semi-presencial, “con apoyo de entornos virtuales de aprendizaje, con encuentros presenciales que se realizan en territorio, en los denominados centros de apoyo” (Villagómez, 2018, p. 48).

Los fines del PAC (actualmente Educación Intercultural Bilingüe) son dos: ofrecer servicios educativos preferencialmente a la población indígena, dirigidos a la consolidación de la identidad cultural, la construcción de la interculturalidad y el fortalecimiento de un orden social, caracterizado por el respeto, la participación, la equidad y la solidaridad; y fomentar la investigación científica y tecnológica para estimular el desarrollo integral, en particular del sector rural.

La estructura curricular de la licenciatura es clásica, en ella se incluyen asignaturas referentes a la cosmovisión indígena, pero también en todos los microcurrículos de las demás

materias se contemplan los saberes tradicionales indígenas o se elaboran propuestas investigativas para sistematizar dichos saberes.

Respecto a la formación investigativa, los proyectos de investigación que realizan los estudiantes, quienes son docentes en ejercicio, los elaboran dentro de sus sitios de trabajo y sobre su propia práctica pedagógica.

Mediante el programa de Educación Intercultural Bilingüe se han logrado propiciar algunos ajustes y cambios al interior de la Universidad, como la adopción de la declaración de la interculturalidad como una línea de investigación para toda la Institución, la inclusión de varias materias sobre interculturalidad en los programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, y la creación del Centro de Estudios Interculturales.

Como lección aprendida en esta Universidad se resalta “la importancia de contar con un equipo docente que, a más de su formación profesional, sostenga una opción ética de valoración de la diversidad y posea la capacidad de un diálogo de saberes” (Farfán, 2008, p. 295).

La Universidad Nacional de Educación (UNAE) es de carácter oficial, fue fundada en el 2013 por Rafael Correa, presidente del Ecuador, y funciona en la provincia del Cañar (Tuarza, 2018). Ofrece la Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, con duración de 9 semestres; en los 8 primeros se cursan asignaturas investigativas, se utiliza como método la Investigación Acción Participativa y, al finalizar el último semestre, presentan su trabajo de grado denominado: Sistematización de la práctica de investigación-intervención educativa: Elaboración del proyecto de mejoramiento de contextos educativos EIB.

La Universidad San Francisco de Quito, de carácter privado, ofrece el programa de Diversidad Étnica, dirigido a la población indígena, afrodescendiente y a otras minorías étnicas del país cuya característica común son sus bajos recursos económicos (Tuaza, 2018).

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), de carácter oficial, promueve la interculturalidad y la atención a la población indígena, mediante el ofrecimiento de la Maestría en Pedagogía, mención Docencia Intercultural (Tuaza, 2018).

Es la Flacso, universidad reconocida como de postgrado en Ecuador, la que ofreció entre los años de 1999 y 2005, la Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios

Étnicos, dirigida a indígenas latinoamericanos, por petición del Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (García, 2008).

A partir de esta experiencia ya concluida, en la Flacso se cuestionó la conveniencia de mantener un programa académico que restringe la oportunidad de elección de los estudiantes; los organizadores, docentes, alumnos y organizaciones indígenas del programa plantean que lo mejor sería que se facilite el acceso de los estudiantes indígenas al programa de su preferencia; pero eso sí, incluyendo el diálogo intercultural transversalmente en todo programa de postgrado, lo cual es realmente complejo por cuanto exige la conformación de un equipo de especialistas al interior de cada programa y a nivel institucional que se reflexione y se tomen decisiones al respecto (García, 2008).

En la actualidad, y a partir del 2010, la Flacso ofrece la asignatura electiva de Lengua y Cultura Kichwa y de Diásporas Africanas en las Américas, dentro de los programas de Maestría en Antropología y Antropología Visual (Tuaza, 2018).

En el país centroamericano de Guatemala sobresale la experiencia de la Universidad Rafael Landívar, denominada Edumaya, cuyo propósito es apoyar la construcción de la paz, respaldando los acuerdos de paz firmados en ese país, mediante servicios educativos, en especial de educación superior, para lo cual brinda becas completas a estudiantes indígenas. Ofrece los programas académicos de Licenciatura y Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, Traductor Legal y el Técnico en Salud con Énfasis en Interculturalidad, y Peritaje Cultural (Giracca, 2008).

Además, la Universidad cuenta con el Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Socio-cultural e Interculturalidad, desde el cual se adelantan acciones de investigación, proyección, formación y educación continua (Universidad Rafael Landívar, 2018).

En Perú se encuentra la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, que, como lo relata Cortez (2008), atiende a sus pueblos originarios mediante mayores oportunidades de ingreso de las comunidades indígenas en sus programas académicos, ya sean tradicionales o específicos para esa población. La actividad consiste concretamente en asignar determinada cantidad de cupos para aspirantes indígenas, con el fin de facilitar el acceso de las comunidades indígenas a la educación superior. Pero, además, en las especialidades de antropología y lingüística los alumnos de grupos étnicos realizan trabajos de investigación y,

particularmente en el programa académico de Lingüística, cumplen actividades de interacción entre el programa y los miembros de la comunidad a la que pertenecen.

Sin embargo, la metodología de enseñanza-aprendizaje es la tradicional, no hay particularidades; y los saberes indígenas se consideran en los proyectos de investigación, especialmente de lingüística y ciencias sociales.

Como conclusión de esta revisión sobre experiencias de universidades convencionales que realizan acciones educativas de interculturalidad se puede mencionar que ellas representan un gran cambio, y la apertura de instituciones de educación superior importantes, normalmente distinguidas por su hermetismo y convicción de que están haciendo lo que les corresponde hacer, a nuevas realidades que tienen que ver con las minorías, fuente de ciencia y sabiduría que ha sido ignoradas, cuando pueden contribuir a lograr una mejor comprensión del mundo y a un buen vivir para la humanidad. En el estudio de estas experiencias se ha encontrado que al interior de las instituciones de educación superior ha habido resistencia de diferentes actores académicos, pero al final han aceptado los nuevos enfoques e incluso se ha logrado la modificación de los currículos de sus programas tradicionales, incluyendo elementos de la interculturalidad. En lo tocante a la formación investigativa, la conciben como un proceso participativo, relacionado con hechos reales que viven los estudiantes en sus comunidades, y con el respeto a la alteridad, para llegar a la construcción de conocimientos a partir de los conocimientos previos y las experiencias de estudiantes y docentes, combinando los paradigmas occidentales con los propios de las comunidades locales.

1.7 Lineamientos y experiencias de educación superior intercultural en Colombia

En séptimo lugar, pasando a lineamientos y experiencias de educación superior intercultural en Colombia, se encontraron once producciones al respecto: el artículo *Fundamentos de la discriminación positiva en la política de acceso de grupos étnicos a la educación pública*, de Castellanos y Loaiza (2003); el libro *La Educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*, de Castillo y Caicedo (2008); el artículo *Nueva opción pedagógica, la Etnoeducación Afrocolombiana*, de Garcés (2008); el artículo *Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia*, de Cáisamo y García (2008); el artículo *¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca*, de Rojas (2008); el artículo *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para*

fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad [Colombia], de Bolaños, Tattay y Pancho (2009); la ponencia *Aportes para dimensionar la Educación Intercultural en Colombia*, de Pedreros (2010); los *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2013; el artículo *Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca*, de Castillo (2017); el artículo *Los procesos formación y actualización de los docentes en etnoeducación afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico*, de Suárez (2017); la ponencia *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia*, de Mazabel (2018).

Además, se encontró la normatividad nacional referente a asuntos de educación intercultural y diversidad. De la documentación y normativa encontradas se destaca lo siguiente:

Como lo manifiesta Pedreros (2010), Colombia es un país que se distingue por su amplia diversidad epistémica y cultural, ya que en él confluyen múltiples comunidades diferenciadas; esta condición ha sido reconocida en la Constitución Política de 1991, en la que además se expresa el compromiso del Estado de proteger la diversidad étnica y cultural. Simultáneamente, en la Ley 21 de 1991, por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989, se determina que la educación dirigida a las comunidades indígenas y tribales debe responder a sus necesidades particulares y tender al rescate de su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus otras aspiraciones sociales, económicas y culturales.

En la Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación, su capítulo 3 hace referencia a la educación para grupos étnicos, en aspectos básicos como los siguientes: definición de etnoeducación, principios y fines esta educación, selección y formación de sus educadores.

En armonía con estos planteamientos, en el campo educativo, dentro del Plan Decenal de Educación de 1996-2005, el Ministerio de Educación Nacional contemplaba que se garantizará el respeto a la diversidad de niños, jóvenes y adultos que hacen parte del sistema educativo.

De igual manera, la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura, en su artículo 1º, determina como principio fundamental que:

El Estado garantiza a los grupos étnicos y lingüísticos, a las comunidades negras y raizales y a los pueblos indígenas el derecho a conservar, enriquecer y difundir su identidad y patrimonio cultural, a generar el conocimiento de las mismas según sus propias tradiciones y a beneficiarse de una educación que asegure estos derechos (Congreso de Colombia, 1997, p. 1).

La educación intercultural en el país tiene sus orígenes en los movimientos étnicos presentes en la segunda mitad del siglo XX, que propiciaron un movimiento pedagógico étnico en su búsqueda de otras educaciones, el movimiento, a su vez, en 1986, permitió el surgimiento de la etnoeducación “como parte del servicio educativo que se ofrece en comunidades y territorios de grupos étnicos” (Castillo, 2017, p. 279).

Previo a esto, con el Decreto 088 de 1976 se incluyó la educación indígena en el sistema educativo colombiano, y con el Decreto 1142 de 1978 se la reglamentó, haciendo explícito el derecho que les asiste a los grupos étnicos de construir y poner en marcha sus propias propuestas curriculares, con docentes elegidos y sostenidos por ellos mismos; adicionalmente, el decreto mencionado convocó a incorporar la educación bilingüe en las escuelas.

A partir de la creación del Programa Nacional de Etnoeducación se empezó a promover la creación de programas etnoeducativos dentro de las comunidades indígenas; sin embargo, también el Estado extiende este término a la comunidad afro, a través de la Ley 70 de 1993 de comunidades negras, cuyo artículo 42 establece que el Ministerio de Educación Nacional diseñará y desarrollará una política de etnoeducación para las comunidades negras, con la asesoría de una comisión pedagógica donde haya representantes de esa comunidad.

En este marco, a través del Decreto 1122 de 1998, se reglamenta la creación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en todos los niveles de formación, incluida la educación superior; la Cátedra, expresan Castillo y Caicedo (2008), se constituye en una estrategia intercultural de la etnoeducación, que posibilita “interculturalizar la educación a partir del conocimiento de la historia, la cultura, la economía y el pensamiento político del aporte afrocolombiano al país” (p. 51). En la CEA se espera que se generen investigaciones que aporten al desarrollo académico, social y cultural de las comunidades afro, y que en la formación docente se incluyan lineamientos para atender a dicha comunidad.

No obstante, a pesar de la obligatoriedad, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos no se ha llevado a la práctica en la mayoría de centros educativos, porque está supeditada a la autonomía de las instituciones, porque muchas de estas instituciones desconocen la norma o

no la quieren aceptar, porque no hay políticas claras para la formación de los docentes que son los responsables de implementar la cátedra en el aula, incluso, porque hay quienes piensan que se trata de un racismo a la inversa (Castillo y Caicedo, 2008; Suárez, 2017).

Castellanos y Loaiza (2003) definen la etnoeducación como un proceso mediante el cual los integrantes de un “pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos” (p. 23); así, pues, la etnoeducación tiene como base la cultura de la comunidad.

Según Garcés (2008) en lo pedagógico y curricular la etnoeducación debe cumplir los siguientes principios: identidad, referida a la cohesión interna del grupo; autonomía, alusiva a considerar el etnodesarrollo como la opción de vida; diversidad cultural, que busca el diálogo multicultural, el reconocimiento de la alteridad y la valoración de la diversidad; solidaridad, entendida como el respeto de los derechos humanos y los valores de las comunidades étnicas; entonces, este autor sostiene que se está ante una nueva opción pedagógica y curricular que:

- Cuestiona la educación tradicional occidental, abogando por un tipo de educación que valore los conocimientos generados por las propias comunidades, a partir de la lectura del entorno y el contexto del estudiante.
- Estructura los currículos teniendo en cuenta las problemáticas reales que existen en el contexto del estudiante dentro de su comunidad, con el propósito de aportar al mejoramiento de su calidad de vida y al etnodesarrollo de la comunidad en general.
- Incluye acciones de autoformación.
- Considera la socialización del conocimiento por parte de los diferentes actores que participan en el proceso educativo como una estrategia especial de aprendizaje.

Igualmente, Garcés (2008) expresa que la etnoeducación no debe ser “un proceso impuesto desde el pensamiento que históricamente ha excluido y discriminado a [los pueblos de las minorías]” (p. 5); que debe constituirse en un medio de valoración de la persona, de su patrimonio cultural, de su identidad; al tiempo que debe promover la participación de la comunidad en las reflexiones y toma de decisiones en temas relacionados con el bien vivir.

Es “en la particularidad de la Etnoeducación [donde] surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural” (Castillo y Caicedo, 2008, p. 7); pero la interculturalidad quedó solo ligada a la etnoeducación hasta que en la década de los noventa empezó a ser tratada en la educación superior, en especial a propósito de la creación de programas de licenciatura para formar etnoeducadores, desde el año 1995.

A través de estos programas de Licenciatura en Etnoeducación y Licenciatura en Educación Indígena, ofertados en alianza con diferentes universidades del país, se buscaba:

Cualificar la experiencia de quienes se venían desempeñando como maestros desde la década de los setenta y no contaban con el título de normalistas o bachilleres pedagógicos, dándole así ‘legalidad’ a quienes no contaban con formación académica formal, vinculados a las experiencias educativas del movimiento indígena (Rojas, 2008, p. 237).

En efecto, en su primera fase se ofrecieron siete programas de etnoeducación, ofertados por siete universidades diferentes (cinco oficiales y dos privadas), ubicadas en sitios estratégicos para atender a todo el país; dichas universidades son: Guajira, Cauca, Tecnológica de Pereira, UNAD, Amazonia, Pontificia Bolivariana y Mariana de Pasto (Nariño). En el año 2018 se mantiene la oferta de cuatro universidades: Cauca, Tecnológica de Pereira, UNAD y Universidad Pontificia Bolivariana; la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca cuenta con acreditación de alta calidad para el periodo 2017-2021; la Universidad Pontificia Bolivariana ofrece la Licenciatura en Etnoeducación con Énfasis en Ciencias Sociales.

Con estos programas se busca formar unos nuevos docentes para que estén en condiciones de activar pedagógicamente la interculturalidad en la educación colombiana. Claro está que ha mantenido un sesgo mayor hacia la formación de indígenas que a los afrocolombianos (Castillo y Caicedo, 2008).

De todas formas, las licenciaturas en etnoeducación constituyen una experiencia altamente significativa para el país, por cuanto ha motivado a las universidades a modificar su currículo y su enfoque con un propósito intercultural; además han replanteado el concepto de educador, ubicándolo como un sujeto intercultural; y, por último, han generado una importante producción dentro de sus procesos de formación investigativa, sobre “conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial y que provienen de poblaciones

culturalmente diferenciadas o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión” (Castillo y Caicedo, 2008, p. 65).

No obstante, las comunidades indígenas, considerando que la política etnoeducativa no satisfizo las expectativas políticas y culturales, continuaron luchando por la consolidación de una educación propia e intercultural (Mazabel, 2018), la cual efectivamente fue reconocida mediante el Decreto 1953 de 2014; en esta norma, en materia de educación superior se establece en su artículo 66 que “los Territorios Indígenas pueden crear instituciones de educación superior indígena propias a través de sus autoridades en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio” (Presidencia de la República, 2014), las que serán consideradas como entidades oficiales de carácter especial y contarán con personería jurídica y autonomía universitaria. Los requisitos para la creación de estos centros universitarios, establecidos en el artículo 68, son los siguientes: certificación del Territorio Indígena en lo pertinente o equivalente a los niveles de educación preescolar, básica y media; aval de las autoridades tradicionales del Territorio Indígena; y aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional del estudio de factibilidad que presente el Territorio Indígena. Sus principales objetivos, plasmados en el artículo 67, son: la formación integral y la investigación en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio, y contribuir al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país.

En lo que tiene que ver con las comunidades afrodescendientes, “aunque la política etnoeducativa tampoco ha dado respuesta a sus demandas, ellos continúan bajo esta política junto a otras orientaciones normativas que tienen por objetivo proteger la identidad cultural” (Mazabel, 2018, p. 177), como la Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras y sus decretos reglamentarios.

El Decreto 1953 de 2014 aún no se ha reglamentado, pero cuando lo sea, se constituirá un el camino para regular las universidades interculturales que existen en Colombia, pues en este país, como en otros de América Latina, y tal como ya se ha hecho mención, existe una universidad intercultural: la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), e igualmente existe la Misak Universidad.

De igual manera, se cuenta con la experiencia de universidades convencionales que realizan acciones de interculturalidad como las universidades ya citadas que ofrecen las licenciaturas en etnoeducación, y otras, como la Universidad de Antioquia que ofrece un

programa académico de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, una Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena y la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural; la Universidad del Cauca que oferta, además de la Licenciatura en Etnoeducación, la Maestría en Estudios Interculturales y la Maestría en Revitalización de las Lenguas; la Universidad Pontificia Javeriana de Cali que ofrece la Maestría en Interculturalidad, Desarrollo y Paz Territorial; la Universidad San Buenaventura de Cali que cuenta con el Doctorado en Educación, el cual tiene énfasis en estudios culturales y pedagogías decoloniales; la Universidad Pontificia Javeriana que tiene en su oferta educativa las Maestrías en Estudios Culturales y en Estudios Afrocolombianos; la Universidad de Manizales que ofrece la Maestría en Educación desde la Diversidad.

Otras universidades han incluido en sus programas académicos tradicionales asignaturas electivas sobre interculturalidad y diversidad, o desarrollan líneas de investigación o educación continua en estos campos, tales son los casos de las siguientes instituciones: Universidad Externado de Colombia, Universidad del Norte, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Libre, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital y Universidad del Bosque. Cabe resaltar que la Universidad San Buenaventura de Cali oferta, a partir del primero de septiembre de 2018, el postdoctorado en Alta Investigación en Educación Intercultural.

La Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), sobre la cual Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho (2009) realizan una completa presentación, surgió en el año 2003 a partir de las luchas emprendidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en el marco de principios como: interculturalidad, unidad en la diversidad y pedagogía crítica, innovadora y transformadora; mientras que los criterios del enfoque formativo son, entre otros: autonomía, participación, comunitariedad, investigación, construcción colectiva del conocimiento y la construcción colectiva del currículo.

Cuenta con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional y el apoyo económico del Gobierno vasco, y atiende a las nueve zonas indígenas del Cauca y a otras de Colombia a través de diferentes programas académicos, como: Pedagogía Comunitaria (con perspectiva intercultural), Derecho Propio Intercultural, Administración y Gestión Propia, Salud Propia e intercultural, Buen Vivir Comunitario, Revitalización de la Madre Tierra, Licenciatura en Pedagogía de Artes y Saberes Ancestrales, y Maestría Internacional de Comunicación

Intercultural; esta última en acción conjunta con Amawtay Wasi del Ecuador -cuando existía- y URACCAN de Nicaragua.

Cabe anotar que los títulos que otorga esta Universidad no han sido reconocidos por el Estado, por lo tanto, no han tenido validez en el país ni en el exterior, pero sí tienen validez dentro de las comunidades indígenas del país, en el marco del estatuto de los resguardos indígenas de Colombia. Como alternativa para que el título sea válido, la UAIIN mantiene convenio con la URACCAN de Nicaragua, para que esta expida los títulos a los estudiantes colombianos, quienes luego convalidan su título en el Ministerio de Educación Nacional. Pero esta situación, que ha provocado la deserción de estudiantes que no desean el título dado por URACCAN sino el de su universidad, está a punto de resolverse, por cuanto el Ministerio de Educación Nacional en junio de 2018 reconoció a esta Universidad como la primera universidad indígena oficial en Colombia; después de esto vendrá la obtención de la personería jurídica y los registros calificados de sus 14 programas académicos, con lo cual los títulos que otorgue serán reconocidos plenamente en el país.

La UAIIN posee como órganos de dirección, el Consejo Político-cultural, integrado por autoridades indígenas de las comunidades que hacen parte de la Universidad; el Consejo Académico, conformado por los diferentes coordinadores de programas, representantes de estudiantes y otros órganos de administración y asesoría; y el equipo de Coordinación General.

Los estudiantes que ingresan a esta Institución deben presentar el aval de las organizaciones a las cuales pertenece el aspirante; se concede a partir de un análisis en comunidad de los perfiles y requerimientos de formación en cada territorio indígena. Este aval se renueva cada año, en función del compromiso mostrado por el estudiante con su pueblo y de las autoridades con la formación del alumno, y de la relación comunidad-estudiante. Otro requisito de ingreso es la ficha de inscripción, donde además de registrar datos personales se debe mencionar el nivel de bilingüismo, identidad étnica, grado de conocimiento y valoración de la problemática de su contexto, potencialidades, intereses y perspectivas; con esta información se hace un diagnóstico del grupo de estudiantes sobre su situación socio-cultural y expectativas de los nuevos alumnos; lo cual se constituye en insumo para diseñar los contenidos y metodologías para el grupo en particular.

Para la definición, diseño y elaboración de los diferentes programas académicos que llega a ofrecer, se convoca la participación de profesores, autoridades, comuneros, y el equipo que para tal fin se designe de parte de la Universidad; ellos cumplen esta tarea teniendo en cuenta que la pedagogía que transforma surge del encuentro entre docentes y estudiantes, entre dirigentes y autoridades, y entre comunidades. “Esta manera de hacer, ha ido posicionando formas de aprender más eficientes en contextos comunitarios posicionando el imperativo identitario, el sentido de comunitariedad o minga, el aprender haciendo” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 181), utilizando estrategias de formación como los proyectos pedagógicos y de investigación, las pasantías, los encuentros y los recorridos territoriales.

La formación se realiza a través de talleres, que son espacios de convivencia y de relaciones interculturales en los cuales se afianzan identidad, participación, compromiso, concertación, capacidad de diálogo, posicionamiento crítico y el reconocimiento del otro, es decir, de la alteridad.

La UAIIN considera la investigación como el insumo de todo el proceso de formación, siendo la investigación cultural y educativa participativa, la cual, igualmente, se constituye en la metodología y el contenido del aprendizaje; se trata de una investigación fundamentada en la práctica social y la construcción del proyecto de vida, basándose en el principio de que la ciencia occidental no es la única y que es posible generar otros tipos de conocimientos, en donde el pensamiento occidental es un ingrediente que se tiene en cuenta pero desde las especificidades de cada cultura. En los procesos investigativos se ejecutan tres acciones: análisis de la realidad, reflexión y conceptualización de esas realidades y devolución de las reflexiones y conceptualizaciones a la práctica.

En esta Universidad se propicia un pensamiento dirigido a la descolonización, estimulando cualidades como: la autenticidad, la creatividad y la originalidad, en todo lo cual la investigación, concebida como un proceso transversal, se constituye en una estrategia metodológica fundamental, ya que permite construir pensamiento a partir de la situación y problemática de las culturas; pero además de esta construcción, la investigación posibilita diseñar opciones de mejoramiento de la realidad de los pueblos indígenas, a través de propuestas concretas enmarcadas en el contexto cultural y en las dificultades que viven esos pueblos; también da la oportunidad de identificar metodologías y contenidos para los programas académicos que la UAIIN ofrece.

En concreto, sobre las técnicas empleadas en la formación investigativa, y en general en la investigación de la Institución, se dice que:

Los acercamientos a la realidad a partir de la observación, el diálogo, la conversación con los mayores, los diversos recursos como la historia oral, escrita, audiovisual, las prácticas rituales y las distintas maneras que las culturas han construido para desarrollar su saber, van dando un conocimiento valorativo del entorno cultural, en muchos casos ajustado a los intereses individuales y colectivos de los estudiantes (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 184).

Cabe destacar que tener en cuenta los intereses individuales de los estudiantes es tener en cuenta la alteridad.

Entre los lineamientos para el desarrollo de proyectos de investigación están: permitir la participación de las comunidades en las diferentes fases del proyecto, abordar problemáticas reales de las comunidades indígenas, y difundir y debatir los resultados parciales y finales en los grupos de interés.

La Universidad cuenta con el Centro de Investigaciones Indígenas e Interculturales de Tierradentro, donde, además, se desarrollan investigaciones sobre derecho propio y matemática nasa.

Como fruto de sus experiencias, en la UAIIN se hacen las siguientes recomendaciones referidas a la investigación: “realizar investigaciones específicas sobre lógicas de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos (indígenas, bilingües y/o interculturales), que puedan insertarse en los desarrollos curriculares y metodológicos de la educación postsecundaria” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009, p. 187); precisamente a acoger esta recomendación se orienta la presente tesis doctoral. Igualmente se sugiere “investigar y sistematizar los contenidos propios de las culturas indígenas, para que sean incorporados dentro de currículos que sustenten el desarrollo de programas interculturales de alta calidad” (p. 188).

Por otra parte, existe la Misak Universidad, ubicada en el municipio de Silvia, Cauca, resguardo de Guambía, la cual es parte del proyecto de educación propia del pueblo Misak; fue fundada en el año 2011 mediante Resolución 01, y convocó a inscribirse no solo a jóvenes de su propia comunidad, sino también a interesados de los pueblos pastos, nasa, toloroes. Sus pilares curriculares son: “Mandato Mayor (Autonomía, Justicia), Economía Propia, Ya Tul (Producción, Territorio), Administración Propia (Gestión, artes) y Socio Político (Organización, Convivencia)” (Tunubalá, s.f., p. 1). Su propósito es ofrecer una educación

propia, una educación científica desde lo local no desde una educación occidental, eurocentrista hegemónica.

En el Primer Encuentro de Programas Universitarios de Formación en Procesos Interculturales, evento organizado desde la Maestría en Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca y realizado del 21 al 24 de febrero 2018, al cual se tuvo la oportunidad de asistir, fue posible escuchar al profesor indígena Carlos Tubiñan, docente de la Misak Universidad, quien presentó aspectos importantes de esta Institución, la cual ofrece un programa de educación con varios subprogramas (justicia, comunicaciones, ambiente de vida), que tiene como objetivo “tejer el sistema educativo desde las propias prácticas de Misak” (Tubiñan, 2018); para su desarrollo poseen un Proyecto Educativo Institucional Misak, que busca el fortalecimiento de la educación propia teniendo en cuenta el contexto, y un Proyecto Educativo Institucional Intercultural. En esta Universidad se defiende un pensamiento propio, pero no egoísta y se considera que la educación propia siempre ha existido en la familia, siendo la escuela y la universidad un segundo lugar de formación.

En el programa ofertado no se manejan semestres ni carreras, sino que hablan de las siguientes cuatro espirales de conocimiento: Economía Propia, Administración Propia, Deber y Derecho Mayor, y Socio-Político. Para esta formación se ha aliado con instituciones de educación convencionales del país y del exterior, igualmente han participado indígenas de diferentes partes del mundo.

El programa tiene una duración de cinco años, a partir del tercero se inicia el desarrollo del trabajo de grado, el cual es un ejercicio investigativo que debe ser abordado básicamente desde lo propio, pues se trata de “una investigación Misak, desde lo Misak y para lo Misak” (Tubiñan, 2018). El inicio de este trabajo está previsto para el tercer año, por cuanto el investigador primero tiene que aprender a escuchar muy bien, a pensar, a ver (ver más la naturaleza que los textos, ver más allá), para luego llegar al hacer. Los estudios de los estudiantes y docentes se inscriben en líneas de investigación como las siguientes: Ecosistemas, Recuperación de lo Propio, Fortalecimiento del Lenguaje Ambiental, Desarrollo Territorial y Administración Territorial.

En el año 2016, la Misak Universidad tuvo sus primeros 17 egresados, con dos títulos: uno de carácter propio y otro que hace énfasis en la profesionalización. El título propio, corresponde a ser, conocer y dar de la cultura Misak en la parte cultural; el título de

profesionalización se refiere a conocer y dar de la cultura Misak en economía propia, o en administración propia, o en deber y derecho mayor, o en socio-político.

Cabe anotar que en el proceso educativo de esta Universidad se tienen en cuenta los conocimientos occidentales, de allí que a nivel pedagógico se realizan seminarios de ejes temáticos a nivel inter, intra y transcultural; además en el perfil definido para el egresado ha quedado plasmado el carácter intercultural del programa, así:

El egresado de esta Institución cuenta con herramientas y saberes fundamentales del ser Misak, capaces de desarrollar dinámicas de interrelación entre el mundo propio y externo, sin afectar en forma negativa los principios de convivencia nativa; sin perder sus principios ancestrales e igualmente tenga la habilidad de apropiar la ciencia, la tecnología y el conocimiento para promover el fortalecimiento de la identidad cultural (Misak Universidad, 2018, p. 5).

Una segunda universidad que sin ser intercultural se desea resaltar en esta tesis es la Universidad del Pacífico; y se quiere hacer una breve alusión a ella porque está dirigida a un grupo tradicionalmente ubicado en las minorías, como es el de los afrodescendientes. Esta Universidad fue creada por el Estado colombiano mediante la Ley 65 de 1988, con sede principal en Buenaventura y subsedes en Guapi, Tumaco y Bahía Solano. Entre sus objetivos se destacan: ofrecer a la población de la costa pacífica carreras universitarias que aporten al desarrollo regional y a la formación integral de sus estudiantes, en lo ético, científico, técnico y cultural; y ejecutar investigaciones y postgrados que promuevan el desarrollo de la región. La mayoría de los docentes y estudiantes son afrodescendientes; en segundo lugar están los mestizos; y, en tercer lugar, los indígenas.

En esta universidad inicialmente se ofrecieron los programas de Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo, Tecnología en Informática, Agronomía del Trópico Húmedo, Arquitectura y Sociología (Suárez y Lozano, 2008).

En la actualidad la oferta educativa de esta Universidad incluye los programas de Agronomía, Arquitectura, Ingeniería de Sistemas, Tecnología en Acuicultura, Sociología, Tecnología en Gestión Hotelera y Turística, Tecnología en Construcciones Civiles, Administración de Negocios Internacionales, y programa profesional de Agronomía del Trópico Húmedo (Universidad del Pacífico, 2018).

Por otra parte, y como una institución de educación convencional que realiza acciones de interculturalidad, se quiere resaltar, a nivel de pregrado, el caso de la Universidad de

Antioquia, que ofrece, desde su Facultad de Educación, el programa académico de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en convenio con la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y el Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), a partir del año 2007; también ofrece la Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena (Cáisamo y García, 2008).

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra dura 10 semestres y sus contenidos curriculares se han definido por año de la siguiente manera: en el primero, reencuentro con los saberes y las realidades del contexto; en el segundo, diálogo con los otros, con la sociedad mayoritaria, con otros grupos indígenas y con otros grupos étnicos; en el tercero, reflexión sobre el futuro que se desea; en el cuarto, definición de la línea de investigación en la que trabajará el estudiante para apoyar a la comunidad; y en el quinto, realización del proyecto, ya sea escolar o comunitario (Cáisamo y García, 2008).

En el proceso de formación, tanto de la Licenciatura de Pedagogía de la Madre Tierra y la Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena, se utiliza la pedagogía crítica y metodologías participativas, buscando preparar a los futuros profesores para que aporten a las transformaciones de la conciencia y la realidad de las comunidades indígenas. Los encuentros de formación son tres: uno regional, otros zonales y otros locales; en los zonales se da la participación directa de la comunidad indígena en la formación de los alumnos, además, se comparte memoria colectiva sobre política indígena (Cáisamo y García, 2008).

La investigación estudiantil se centra en la realización del trabajo de grado, utilizando metodologías horizontales, y en un trabajo directo con las comunidades.

Por otra parte, es menester hacer alusión a la Política de Educación Superior Inclusiva, promulgada por el Ministerio de Educación Nacional, tan solo en el año 2013, en donde se contempla el concepto de educación inclusiva. Sobre este concepto, Clementina Acedo (2013), Directora de la Oficina Internacional de Educación de la Unesco, en el prólogo de este documento, reconoce que no es solo un asunto de algunos grupos, sino de la generalidad, por cuanto “la inclusión parte del supuesto de que todo ser humano es especial a su manera, y que requiere una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, en una realidad gratificante y sustentable” (p. 13). Además, plantea que la educación inclusiva debe pasar a constituirse en un principio y eje transversal de los sistemas educativos, para “combatir las inequidades y potenciar las diversidades” (p. 14).

En este sentido, Acedo (2013) invita a que en la educación superior se reflexione si sus currículos, basados en una sumatoria de asignaturas cargadas de contenidos, están desconectados del contexto; y además se cuestione la práctica docente basada en la transmisión de conocimientos e información, muchas veces alejados de “las expectativas y necesidades de la sociedad, y alejada de las culturas y los mundos de los jóvenes” (p. 15). Entonces, se requiere revisar los currículos para que lleguen a responder a la diversidad de los estudiantes, y fortalecer el perfil docente de tal manera que conjugue apertura intelectual, pluralismo de ideas, capacidad de comprensión y crítica de la sociedad, con habilidades para convertir al estudiante en protagonista de sus procesos de aprendizaje, y con la destreza para buscar respuestas a problemas y desafíos de la sociedad, mediante la investigación en sentido plural para apoyar un desarrollo inclusivo.

Desde el Ministerio de Educación Nacional (2013) se sostiene que la educación inclusiva debe potenciar y valorar la diversidad; promover el respeto a ser diferente, es decir, respetar la alteridad; y mantener una estructura intercultural dentro de los procesos de formación.

Según el MEN (2013), la educación inclusiva se distingue por las siguientes seis características, definidas a partir de sus propias concepciones o del concepto de diferentes autores: a) Participación, referida a la necesidad de “tener voz y ser aceptado por lo que uno es” (Calvo, 2009, p. 12), y tener en cuenta a la comunidad en la elaboración del enfoque de educación inclusiva en Colombia; b) Diversidad, la cual es un rasgo distintivo e innato del hombre, inherente a su naturaleza; c) Interculturalidad, entendida como “el reconocimiento de aprender del que es diferente a cada persona y de la riqueza que se encuentra implícita en la misma diversidad que conforma el grupo social” (Marín, 2009, p. 61); d) Equidad, que implica reconocer la diversidad estudiantil, partiendo de las diferencias propias y objetivas de ese estudiante, para alcanzar una equidad sustantiva; e) Pertinencia, que se concibe como la capacidad de las instituciones de educación superior para responder a las necesidades puntuales de un entorno; f) Calidad, que hace referencia a las condiciones óptimas que posibilitan mejorar continuamente la educación, el desarrollo integral de las personas, y responder a las necesidades, las expectativas y los intereses de las comunidades beneficiarias del sistema educativo.

Para consolidar la educación inclusiva en Colombia, el MEN considera que el sistema educativo debe asumir los siguientes retos: generar procesos académicos inclusivos, lo cual requiere adoptar un currículo flexible, de enfoque interdisciplinar y que facilite la proyección

social; contar con profesores inclusivos, o sea, con docentes que tienen “la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 53); suscitar espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva, entendidos como espacios de construcción colectiva de conocimiento, con el fin de aportar a la comprensión y posible transformación del contexto; construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva, de tal manera que la educación inclusiva no sea competencia únicamente de la dependencia de bienestar universitario; diseñar una política institucional inclusiva, como un pilar del plan estratégico institucional.

Continuando con la política de educación superior inclusiva, se resalta que el Gobierno colombiano ha priorizado cinco grupos, los más propensos a ser excluidos del sistema educativo, para trabajar la educación inclusiva, los cuales son: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales, grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas y pueblo rom), población víctima del conflicto armado interno a partir del 1° de enero de 1985, población desmovilizada en proceso de reintegración, y población habitante de frontera. Para atender a estos grupos, el MEN ha establecido diferentes estrategias de educación inclusiva, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

Estrategias para generar procesos académicos:

- Definir currículos flexibles adaptados a las particularidades de los estudiantes, a su entorno y contexto regional, en un marco de interdisciplinariedad.
- Crear didácticas innovadoras que consideren las particularidades de los estudiantes, tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo de sus capacidades.
- Brindar un servicio pedagógico a través de, por ejemplo, tutorías y cursos de nivelación para estudiantes que lo necesiten.

Estrategias para contar con profesores inclusivos:

- Definir las cualidades que distinguen a un docente inclusivo.
- Ofrecerles desde la institución, capacitación permanente y postgrados sobre educación inclusiva.

- Propiciar espacios de discusión y análisis entre docentes, donde reflexionen sobre la respuesta que están dando, desde sus procesos académicos, a las características del contexto colombiano.

Estrategias para promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva:

- Solicitar el apoyo de expertos externos en el tema.
- Estimular la conformación de centros, grupos y programas de investigación en temáticas de educación inclusiva, que indaguen interdisciplinariamente sobre diversidad, adaptaciones curriculares, docencia inclusiva, interculturalidad y accesibilidad, etc.

Estrategias para construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva:

- Crear una dependencia de educación inclusiva, con personal idóneo.
- Nombrar en cada dependencia de una institución de educación superior, uno o varios agentes de educación inclusiva, quienes promuevan la educación inclusiva en su área de trabajo, en articulación con la dependencia institucional de educación inclusiva.
- Ofrecer becas y subsidios para que los estudiantes accedan y permanezcan en el sistema educativo, y gestionar otras alternativas de financiación externas.

Estrategias para diseñar una política institucional inclusiva:

- Considerar en la política, como aspecto fundamental, un cambio de mentalidad.
- Hacer estudios sobre los aspectos que permiten identificar y reducir las barreras propias que posee el sistema de educación superior.
- Efectuar caracterizaciones periódicas de los estudiantes más propensos a ser excluidos del sistema educativo, con el fin de establecer y desarrollar planes de acompañamiento.

Para desarrollar estas estrategias, el Estado se compromete a: continuar realizando convocatorias orientadas a apoyar la creación o reforma de programas académicos y al fortalecimiento de procesos académicos y administrativos enfocados en la educación inclusiva; aplicar la herramienta 'Índice de Inclusión para Educación Superior', que posibilita analizar la apreciación que cada institución tiene sobre su propio proceso de educación

inclusiva; articular las estrategias de educación inclusiva con los proyectos de regionalización de la educación superior, lo cual permite entender la diversidad e interculturalidad particulares de las regiones.

Por último, en la política de educación superior inclusiva se establecen estrategias para atender a los grupos más propensos a ser excluidos del sistema educativo colombiano, en particular para los grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueras, y pueblos indígenas), se plantean las siguientes estrategias en los aspectos de investigación e interculturalidad, que son puntos de interés de esta tesis doctoral:

Estrategias para comunidades negras, afrocolombianos, raizales y palenqueras:

- Dirigir los trabajos de grado a contribuir al desarrollo de sus comunidades.
- Estimular la creación de grupos y semilleros de investigación dirigidos al estudio de la afrocolombianidad.
- Incorporar la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad como un factor que posibilita demostrar la diversidad cultural como parte integral de la educación superior.
- Adoptar la interculturalidad en las instituciones de educación superior como un principio que articula transversalmente la política institucional con los procesos académicos.

Estrategias para pueblos indígenas:

- Articular las estrategias de interculturalización en educación superior del Programa Presidencial Indígena con la nueva política de educación superior inclusiva, para impulsar la diversidad cultural y étnica de las comunidades indígenas.
- Incorporar en las Institución de educación superior, en diferentes áreas del conocimiento, temas y problemáticas indígenas, con el fin de “conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 88).
- Crear programas de postgrado en estudios indígenas e interculturales, para fortalecer el pensamiento indígena.
- Estimular un diálogo de saberes entre las instituciones de educación superior y las comunidades indígenas, para diseñar programas académicos teniendo en cuenta sus planes integrales de vida.

- Impulsar la vinculación de sabedores ancestrales, como pares académicos en procesos de docencia, investigación y extensión, en el marco de la autonomía universitaria.
- Dirigir los trabajos de grado a contribuir al desarrollo de sus comunidades.
- Estimular la creación de grupos y semilleros de investigación, en donde participen activamente autoridades indígenas, con el objeto de ahondar los planes integrales de vida de los grupos indígenas.
- Crear espacios de formación de docentes y de discusión, en donde se definan estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y la diversidad de los estudiantes; estas estrategias deben incorporarse en sus didácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Como una gran conclusión de lo que acontece en Colombia se puede decir, por una parte, que se cuenta con algunas acciones concretas de interculturalidad, y aunque aún son escasas teniendo en cuenta la pluriétnicidad del país, van creciendo de manera paulatina; se debe destacar la madurez que ha alcanzado la única universidad intercultural que existe, desde la cual se hacen importantes reflexiones teóricas y tiene claro su horizonte, entonces, en honor a la justicia, ya ha sido reconocida por el Estado colombiano, y se apresta a realizar los trámites legales para su funcionamiento en el marco normativo nacional de la educación superior. Por otro lado, la promulgación de una política de educación superior inclusiva por parte del Estado colombiano es un factor positivo que en cierta forma exige a las instituciones de educación superior incorporar la diversidad cultural y la interculturalidad en sus dinámicas académicas, investigativas y de extensión.

1.8 Experiencias de educación superior intercultural en el departamento de Nariño

En octavo lugar, pasando a experiencias de educación superior intercultural en el departamento de Nariño, inicialmente se precisa que se trata de un departamento ubicado al sur occidente de Colombia, que se distingue por ser biodiverso, pluriétnico y multicultural; en él conviven blancos, mestizos, indígenas y afrocolombianos. Según el censo de 2005, el 71% de la población de Nariño corresponde a mestizos y blancos, el 18,2% a afrocolombianos y el 10,8% a indígenas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2010); es decir, casi la tercera parte de la población nariñense, que asciende a 1.531.777 personas, corresponde a grupos étnicos.

Los pueblos indígenas que habitan en Nariño son siete: eperara siapidara, awá, inga, quillacingas, pastos, kofán y nasa, los cuales se ubican en 38 municipios de los 64 con que cuenta el departamento. Por su parte, la población afrodescendiente se encuentra localizada en 12 municipios de la zona pacífica del departamento y en el pie de monte costero (Gobernación de Nariño, 2013). La Cepal (2014) afirma que Nariño tiene mayor población indígena y afrodescendiente que el promedio del país¹, en efecto, “se trata de un departamento con casi cuatro veces más indígenas y dos veces más afrodescendientes que el promedio nacional”(p. 1); también sostiene que es la población más joven que el promedio colombiano y que, contrario a lo que ocurre en América Latina, donde cerca del 40% de los indígenas residen en zonas urbanas, en Nariño, y en Colombia en general, siguen viviendo básicamente en el sector rural. De igual forma, los afrodescendientes son más rurales que los del resto del país.

Cabe anotar que la población y el territorio indígena están constituidos en resguardos y cabildos, los que fueron integrados como entes territoriales por la Constitución Política de 1991. Nariño cuenta con 67 resguardos indígenas administrados por cabildos, los que constituyen la autoridad dentro de sus territorios (Universidad Nacional de Colombia, 2011).

En lo relativo al ofrecimiento de educación superior a indígenas y afrodescendientes, se destaca que, en los principales sitios de convergencia de estas comunidades, como son Tumaco e Ipiales, se encuentran ofertas de programas académicos de instituciones de educación superior convencionales, ya sean oficiales o privadas. Estas instituciones ofrecen programas tradicionales, a los cuales los jóvenes de grupos minoritarios entran en igualdad de condiciones que los de la población mayoritaria; tan solo se debe cumplir la disposición legal por parte de las universidades oficiales (Universidad de Nariño, UNAD y ESAP) de otorgar el 1% o 2 % de sus cupos, o uno o dos cupos, en cada programa, a aspirantes provenientes de pueblos indígenas y tribales.

En la ciudad de Pasto, que es el sitio al cual acuden grandes volúmenes de jóvenes del departamento de Nariño buscando formación universitaria, operan tres instituciones de educación superior oficiales: Universidad de Nariño, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y Escuela Superior de Administración Pública, también se encuentra el Servicio Nacional de Aprendizaje –SENA– con sus programas tecnológicos; y 13 instituciones de educación superior privadas, de las cuales tres son de la región: Universidad Mariana,

¹ El promedio de población indígena del país es de 3,43%, y el promedio de población afrocolombiana es de 10,8% (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2010).

Institución Universitaria Cesmag y Corporación Autónoma de Nariño; las restantes son extensiones de universidades nacionales: Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Antonio Nariño, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Fundación Universitaria San Martín, Corporación Universitaria Remington, Fundación Universitaria del Área Andina, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Fundación Universitaria Juan de Castellanos y la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), las cuales en su gran mayoría ofrecen programas tradicionales, con excepción, en este momento, de la UNAD, que ofrece la Licenciatura en Etnoeducación. La Universidad Mariana que ofertaba esta misma licenciatura ya no lo hace.

Haciendo alusión a estadísticas de estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados y graduados en las instituciones universitarias de la ciudad de Pasto, se ha podido comprobar que estos datos no están disponibles en las extensiones de universidades nacionales, entonces, se logró obtener información de los centros universitarios originarios de Pasto y de la UNAD, que ofrece la Licenciatura en Etnoeducación, así se conoció, en el caso de la Universidad de Nariño, el comportamiento en la matrícula de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el periodo 2010-primer periodo de 2018, el cual se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. *Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Universidad de Nariño. Periodo 2010-primer semestre de 2018*

DETALLE	PERIODOS DE MATRICULA																
	2010A	2010B	2011A	2011B	2012A	2012B	2013A	2013B	2014A	2014B	2015A	2015B	2016A	2016B	2017A	2017B	2018A
Negritudes de	116	121	117	117	120	120	118	125	125	121	131	124	135	127	138	133	134
Perteneciente	171	174	180	176	182	185	179	172	183	181	183	183	185	184	192	190	190
Perteneciente	81	93	102	103	109	111	120	120	129	126	132	128	132	133	134	127	136
Total	368	388	399	396	411	416	417	417	437	428	446	435	452	444	464	450	460

Fuente: Oficina de Planeación y Desarrollo, datos con base en reportes Sistema de Estadísticas Universidad de Nariño, 2018.

En lo que respecta a la Universidad Mariana, las estadísticas de sus estudiantes étnicos en el periodo primer semestre de 2017-primer periodo del 2018 corresponden a 71 alumnos indígenas y 50 afrodescendientes (según información suministrada por la Administración de Sistemas Informáticos). En lo que tiene que ver con los estudiantes atendidos por la Licenciatura en Etnoeducación, los datos fueron suministrados, de manera verbal, por el Decano de la Facultad de Educación, magíster Álvaro Gómez: son 269 afrodescendientes

graduados, 139 en la sede de Barbacoas, 38 en la sede de El Charco y 92 en Tumaco. Están pendientes de grado 10 egresados.

En cuanto a la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, a través del doctor Sixto Campaña Bastidas, Director del CEAD Pasto, se reporta que en el programa de Licenciatura en Etnoeducación se han atendido a 931 indígenas y afrodescendientes: 798 activos y 30 ya graduados. Se destaca que esta gran cantidad de alumnos activos obedece a que, en marzo del 2014, la UNAD firmó un convenio con la Secretaría de Educación Departamental para ofrecer la Licenciatura en Etnoeducación a 901 indígenas y afrodescendientes de Nariño; así, esta Universidad entró, por primera vez, a atender a la comunidad afro.

La Corporación Autónoma de Nariño, según datos suministrados verbalmente por la coordinadora de Inclusión Social, trabajadora social Alba Lucia Portillo, contaba en el primer semestre académico del año 2018 con 166 estudiantes indígenas y 119 afrodescendientes; pero estas estadísticas corresponden no solo a la sede de Pasto, sino también a las sedes de Ipiales, Cali, Villavicencio y Putumayo.

Específicamente, en la Institución Universitaria Cesmag se cuenta con estadísticas sobre estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados tan solo a partir del año 2010, las cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. *Estudiantes indígenas y afrodescendientes matriculados en la Institución Universitaria Cesmag. Periodo 2010-2018*

Año	Indígenas	Afrodescendientes
2010	6	6
2011	20	10
2012	39	15
2013	61	38
2014	101	44
2015	73	27
2016	90	33
2017	101	38

Fuente: Oficina de Planeación, Institución Universitaria Cesmag, 2018.

Es importante aclarar que estas cifras son establecidas en la Oficina de Planeación, con los datos que suministran los estudiantes en sus fichas de matrícula; pero, en realidad, lo que se ha detectado desde la Oficina de Inclusión y Diversidad es que los jóvenes, en su gran mayoría los afrodescendientes, no se reconocen como tal, es decir, niegan su pertenencia étnica; así es que estas cifras corresponden a una aproximación.

Centrando la atención en la Licenciatura en Etnoeducación, se resalta que la Universidad Mariana ofertó este programa desde el año 2004 hasta el 2016, su duración era de 5 años, y su misión se dirigía a fortalecer diferentes saberes, entre ellos, los humanísticos, de la cosmovisión, ambientales e investigativos, en un marco de libertad, responsabilidad y autonomía. La metodología de formación fue a distancia, con encuentros presenciales cada 15 días o cada mes, dependiendo de los sitios de procedencia de los alumnos. La carrera no se dividía por semestres sino por Niveles de Trabajo Formativo (NTF) que tenían una duración de un año cada uno, en estos Niveles se trabajaba considerando módulos elaborados para cada asignatura.

En esta Universidad, la Licenciatura en Etnoeducación tuvo la particularidad de que se ofrecía tan solo a comunidades afrodescendientes, pero no desde la ciudad de Pasto, sino en sitios de convergencia de la población afrodescendiente, como son: Barbacoas, Tumaco y El Charco; los docentes en su mayoría eran afrodescendientes.

En lo concerniente a la formación investigativa, esta se realizaba a lo largo de todo el programa, así: en el primer y segundo NTF hacían observaciones sobre el maestro y las instituciones educativas; en el tercero, elaboraban su propuesta de trabajo de grado; en el cuarto hacían una intervención a partir de la propuesta; y en el quinto estructuraban los resultados; en todo este proceso tenían un asesor. Todos los trabajos de grado se inscribieron en la línea de investigación 'formación de maestros', y en las sublíneas 'educabilidad', 'enseñabilidad' e 'interculturalidad' del grupo de investigación 'Forma', según información suministrada por la última directora del programa Lidia Mercedes Delgado Yepes.

Los temas abordados en los trabajos de grado se orientaron, en todos los casos, a conservar las tradiciones afrodescendientes en las instituciones educativas en las que laboran los estudiantes de la licenciatura, por ejemplo, el fortalecimiento de prácticas tradicionales a través del uso y aplicación de las plantas medicinales; la implementación de la tradición artesanal en el área de educación artística; importancia de los juegos tradicionales afrocolombianos en los estudiantes de tercer grado de primaria; importancia de los cultivos alimenticios tradicionales en el tercer grado de primaria; el velorio como espacio de conservación de la religiosidad de los afrocolombianos; resignificación, fortalecimiento y práctica de la décima en el municipio de Barbacoas; el respeto como valor integrador en el proceso pedagógico; la tradición oral: mitos, cuentos y leyendas como una alternativa etnoeducativa; factores que inciden en la elaboración y preparación de la comida tradicional del municipio de Tumaco; y resignificación del valor cultural de la danza tradicional afrocolombiana del Pacífico.

En lo referente a temas de trabajo de grado sobre aspectos curriculares se encuentran dos: incidencia de las estrategias pedagógicas en el proceso etnoeducativo de los estudiantes del grado tercero de primaria y currículo propio afrocolombiano en el área de educación artística en el grado cuarto de primaria.

Claro está que también se encuentran temas que no corresponden a sus saberes tradicionales, sino a aspectos académicos e institucionales particulares que se han identificado en su práctica laboral, como, por ejemplo: resolución de conflictos escolares, el cuento como estrategia pedagógica, relación hombre-bosque y educación sexual.

Todos los trabajos de grado se han desarrollado bajo el enfoque cualitativo, mediante métodos etnográficos y participativos.

Cabe anotar que en la Universidad Mariana decidieron no continuar ofertando la Licenciatura en Etnoeducación debido a que se había orientado a atender a la comunidad afrodescendiente en los municipios de Barbacoas, El Charco y Tumaco, y ya lograron atender a la cantidad de población que se había previsto. Además, últimamente, es obligatoria la acreditación de alta calidad para las licenciaturas, lo cual les exigía una tecnología que en estos lugares no estaba disponible.

El programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, creado en el año 2000 y acreditado de alta calidad en el año 2012, contrario a lo acontecido en la Universidad

Mariana, se ofreció a las comunidades indígenas, mediante la modalidad a distancia virtual, a través de cursos básicos comunes, cursos básicos disciplinares y profesionales, y cursos electivos. El propósito de este programa es apoyar a grupos étnicos y culturales en el desarrollo de estudios, en su formación investigativa y en su progreso educativo. Cabe anotar que, a partir del convenio con la Secretaría de Educación Departamental, esta universidad pasó también a atender a la población afrodescendiente.

En lo tocante con la formación investigativa, esta se centra en el desarrollo del trabajo de grado bajo las directrices que rigen a todos los programas académicos de pregrado, y en las modalidades de monografía, curso de profundización, créditos de postgrado en el nivel de especialización, proyecto de investigación, proyecto de desarrollo empresarial, proyecto de desarrollo tecnológico, proyecto de desarrollo social, y experiencia profesional dirigida.

Los temas de los trabajos de grado, según información verbal del profesor Francisco Javier Portilla, docente de la licenciatura, se orientan a la recuperación de la identidad cultural y a identificar cómo estos elementos se pueden incorporar en los currículos.

Sobre la principal característica evidenciada en los trabajos de investigación que hasta el momento han realizado estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación, el profesor Portilla destaca que buscan articular al currículo etnoeducativo de sus comunidades con los conocimientos ancestrales, las manifestaciones culturales, los juegos propios, mitos, leyendas, pensamientos propios en función de coadyuvar a la pervivencia cultural; tres temas abordados en trabajos de grado se refieren a: los juegos tradicionales como estrategia pedagógica, el mito como estrategia etnoeducativa para fortalecer el valor del respeto, y el juego tradicional de las ollas quebradas como estrategia pedagógica. En todos los casos se han tratado de investigaciones cualitativas. Igualmente, el doctor Sixto Campaña resalta que orientan los trabajos de grado al rescate de las culturas indígena y afrodescendiente mediante la pedagogía.

Finalmente, hay que destacar que las diferentes instituciones de educación superior del departamento de Nariño, al igual que en otras del país, han empezado a incorporar acciones sobre inclusión y diversidad, a partir de la Política de Educación Superior Inclusiva, promulgada en el año 2013, por ejemplo, en la Institución Universitaria Cesmag se creó la Oficina de Inclusión y Diversidad en el primer semestre del año 2014, con el propósito de brindar a la comunidad universitaria, y en especial a los estudiantes con necesidades

educativas diversas, asesoría y acompañamiento para que logren sus metas educativas; igualmente, dicha Oficina pretende orientar a las familias de estos estudiantes, realizar talleres de sensibilización y orientación sobre la diversidad y vulnerabilidad dirigidos a los demás integrantes de la comunidad educativa; finalmente, con estas actividades se procura garantizar la permanencia y retención estudiantil de todos los alumnos.

En este sentido, desde la Coordinación de la Oficina de Inclusión y Diversidad se viene realizando la caracterización de los estudiantes: personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales; grupos étnicos: comunidades afrocolombianas, raizales y palenqueras, pueblos indígenas; población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011; población desmovilizada en proceso de reintegración; y población habitante de frontera. Esta caracterización permite identificar acciones que garanticen a estas poblaciones mejorar sus condiciones académicas, sociales, psicológicas articulando los servicios de Bienestar Universitario. Actualmente se está organizando el cabildo indígena estudiantil. También se ha implementado el programa de orientación vocacional *vive tu futuro*, con el cual se busca apoyar la toma de decisiones informadas frente a la orientación vocacional y profesional de los estudiantes que ingresan por primera vez.

Así mismo, con la población afrodescendiente se realizó el proyecto *Conoce, valora y resignifica el Pacífico nariñense una mirada desde adentro*, el cual se inició con el conversatorio 'La diáspora africana', se continuó con el "Foro conmemoración de la herencia africana", en alianza con la Universidad Cooperativa de Colombia y el Banco de la República. Actualmente se está estructurando el grupo Unicesmag Pacífico.

A nivel de terapia ocupacional, la Oficina de Inclusión y Diversidad realiza intervención individual. Además, ya se han implementado estrategias para el fomento de la permanencia estudiantil a través de un sistema integral e integrador con todos los programas y las dependencias de la Institución, organizando el equipo de apoyo pedagógico, terapia ocupacional, y estructurando un grupo de docentes adscritos a los programas académicos y departamentos para que realicen seguimiento y acompañamiento en aquellas asignaturas donde se presentan mayores dificultades académicas.

De lo referido sobre el departamento de Nariño se puede concluir que las instituciones de educación tradicionales, cuya cantidad es significativa, deben reaccionar contundentemente ante las tendencias latinoamericanas y nacionales de aceptación de la diversidad y la

interculturalidad, incorporando acciones que evidencien su interés de aportar al desarrollo regional, a través de la docencia, la investigación y la extensión, considerando las particularidades de su población multicultural y pluriétnica.

2. El problema de investigación

2.1 Planteamiento

La realidad actual presenta varios rasgos característicos que sobrepasan las fronteras nacionales, como: la globalización, la descentralización, la neoliberalización, la glocalización, la sociedad del conocimiento, la mundialización de las ideas, la afectación al sistema planetario, la terciarización de las economías, la economía informacional, la complejidad de los sistemas sociales (Macas et al., 2002; Munné, 2017), convirtiéndose en un tema relevante para las ciencias sociales, debido a los desafíos y riesgos que estas particularidades implican para la diversidad cultural, ante la tendencia cada vez más marcada, procedente de los centros de poder económico del mundo, de hacer de la humanidad una masa de individuos homogénea, reprimiendo la alteridad y la diversidad en el plano del pensamiento y la cultura, a pesar que “los propios sujetos al interior del Estado-nación comienzan a reivindicar identidades diversas y propias frente a la pretendida unidad nacional” (Antolínez, 2011, p. 280), siendo ineludible superar la monoculturalidad como consecuencia de tanta convergencia cultural.

En el campo educativo, y particularmente en el ámbito de la educación superior, esta situación ha llevado a plantear la urgencia de reflexionar sobre el “ser y quehacer intercultural” (Macas et al., 2002, p. 5) de la educación, más aún cuando se han abierto las puertas a estudiantes provenientes de diferentes regiones, culturas y países, de diferentes condiciones y orígenes, entonces, se habla de la necesidad de que la Universidad se adecúe a las nuevas realidades de la gran diversidad de su población y de su contexto local y global; sin embargo, continúa siendo tradicional según Gualdieri, Vázquez y Tomé (2008), porque es indiferente ante tal diversidad; según Guerra y Meza (2009) porque no sabe, no puede o no quiere responder a esta diversidad; y según Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) porque hay “contradicciones entre el objetivo de integrar en la [educación] la diversidad cultural [...] del alumnado, y los recursos asignados para conseguir este objetivo” (p. 13); paradójicamente, cuando uno de los temas que debería ser central de atender y acoger, el de la interculturalidad, no hace parte de sus preocupaciones centrales; en efecto, “no es común la referencia a interculturalidad en la formulación de objetivos, criterios de promoción, adscripción de alumnos, participación” (Aguado, 2005, p. 46); de igual manera, “las acciones

de atención a la diversidad son puntuales y esporádicas, no sistemáticas o continuas” (p. 47), es decir, las instituciones educativas siguen siendo monoculturales (Aguado, 2005; Walsh, 2007a) y orientadas a buscar maneras de elevar la eficiencia y la rentabilidad en un marco neoliberal, ignorando la formación en valores ciudadanos y de una cultura que impulsa la diversidad, el respeto a las diferencias culturales y la búsqueda de una convivencia democrática; en consecuencia, la pedagogía tradicional no considera los saberes contextuales como expresiones de la diversidad (Alonso, 2013), por cuanto está más interesada en impulsar “el proyecto civilizatorio hegemónico” (p. 66). Esto se debe principalmente a que todavía “tenemos una mentalidad universitaria colonial” (Dussel, 2011), en donde las “cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, son las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo” (Walsh, 2007b, p. 27).

En este sentido, la Universidad “sigue contribuyendo a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (Walsh, 2007b, p. 28); es decir, “la ‘historia’ del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar ‘de origen»’ [...] una perspectiva [...] que exalta la producción intelectual euro-americana como ‘ciencia’ y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de ‘saber localizado’” (Walsh, 2007b, p. 28); efectivamente, “los saberes del lugar se consideran como *no conocimiento* y el conocimiento científico occidental es el central” (Walsh, 2007a, p. 103), negando a sus autores, su “subjetividad y su localización geohistórica singular (e.g., lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias), en las cuales se basa su manera de comprenderse a sí mismo, a los otros y al mundo” (Mignolo, 2008, p. 260); entonces, las prácticas educativas siguen atadas al paradigma occidental, colocándose en contra del conocimiento subalterno. En función a ello, se continúa invisibilizando la diversidad cultural y lingüística del espacio escolar (Mendoza, 2017), negando la realidad de que no hay una única verdad sino múltiples verdades de múltiples culturas (Cerruto, 2009).

Estos planteamientos impiden hablar de interculturalidad en la educación superior, y a pesar que es plenamente aceptada en todas las esferas de la vida presente, actualmente “se encuentra entre el deseo de ser una propuesta educativa crítica e inclusiva, y la realidad de encontrarse en una encrucijada de caminos que van desde la exaltación folclórica de las culturas del alumnado [...] al enfoque curricular meramente compensatorio” (Pedrero-García,

Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017, p. 14); en igual sentido, Aguado (2005) manifiesta que la educación intercultural es una ilusión por cuanto aún no se cristaliza en la práctica escolar, aunque ya se han iniciado acciones puntuales por parte de instituciones, docentes y comunidades.

En concreto, algunos de los aspectos que impiden acoger una educación intercultural son los siguientes:

- En las instituciones educativas no se tiene claridad sobre el concepto y la envergadura de la interculturalidad; en algunos casos, consideran que su carácter intercultural lo logran asignando algunos cupos a indígenas, afro-descendientes o personas en condición de discapacidad; cuando en verdad, este aspecto implica una nueva perspectiva de toda la institución, como, por ejemplo, del proceso de enseñanza-aprendizaje y del currículo en general.
- No se realizan debates coherentes en torno al concepto de interculturalidad y su centralidad en los centros educativos (Pinheiro, 2015).
- Los docentes, actores principales del proceso de formación, poseen actitudes y opiniones diversas con respecto a la interculturalidad y quienes tienen alguna aproximación a este tema no pasan del conocimiento teórico; además, les falta capacitación en esta área, y si quisieran encontrar ejemplos de buenas prácticas interculturales no las encuentran fácilmente (Aguado, 2005).
- La comunidad académica dedicada a la producción de conocimientos científicos y disciplinares es una barrera al establecimiento de un diálogo de saberes y al ofrecimiento de programas académicos no convencionales (Rojas, 2008).

Mientras el devenir actual reclama una educación intercultural, la educación superior sigue manteniendo las mismas estructuras tradicionales, y lo que ha hecho, como lo sostiene Macas et al. (2002), es tapar parches, incluyendo en la estructura antigua de enseñanza, algunas soluciones a deficiencias que se identifiquen en el proceso de formación.

Un factor importante de resaltar en la educación superior tradicional, que definitivamente impide acoger la interculturalidad, y que es una herencia de la tradición colonial, es que en el ámbito del aula el papel del maestro es el de ser un “dominador” (Dussel, 1980) de sus estudiantes, exigiendo obediencia al discípulo tal como lo plantea “el pacto pedagógico rousseauiano” (p. 98); de igual manera, el estudiante es concebido como el hijo-discípulo

huérfano, lo que le da licencia al docente para tratarlo como un ser que es perfectamente manipulable para de esta manera domesticarlo (1980), manteniéndose una relación vertical entre docente y estudiante que impide un apropiado ambiente de aprendizaje; lo cual ha propiciado, por ejemplo, que profesionales indígenas o afrodescendientes formados en el sistema educativo tradicional reproduzcan “la relación clásica de poder entre educador universitario o catedrático y alumnos, entre el que tiene conocimientos y los que no lo tienen” (Cerruto, 2009, p. 149).

Precisamente, Osorio y Guerrero (2013) mencionan que son los procesos de dominación, estimulados a través de la disciplina fomentada por el profesor en el aula, los que implicaron la aparición de la discriminación y la exclusión en las aulas y en general en las instituciones educativas; en aras de esa dominación se busca “superar al otro a como dé lugar, pasando por encima de sus derechos” (p. 153). Estos elementos y comportamientos no tienen cabida en la educación intercultural.

Pero no solo se trata de superar al otro, en realidad se ha llegado a instaurar una “cultura que ha contribuido al olvido de los unos hacia los otros, a un conjunto de actitudes y comportamientos conforme a una filosofía que reduce las dimensiones personales a rentabilidad y beneficio del interés propio” (Mínguez y Hernández, 2013, p. 201). El olvido de los unos hacia los otros significa que en la educación no se está considerando la alteridad caracterizada por el reconocimiento mutuo; por el contrario, se están generando relaciones de extrañamiento con el otro (Prieto, 2012); en este mismo sentido, Ortega (2004) sostiene que “el interés por el otro, la empatía, la preocupación por los asuntos de la comunidad, la solidaridad, tolerancia, civismo, etc., no han formado parte del equipaje de una persona educada” (p. 7); por lo tanto, la alteridad se convierte en un aspecto fundamental para que se dé la educación intercultural, al punto que no puede decirse que una institución es intercultural sino se considera y se respeta al otro; con esta orientación, Mondragón (2010) afirma: “la imposibilidad de mirar al otro en su infinitud, sin aprehenderlo, sin hacerlo un simple reflejo de nuestra mismidad, es uno de los primeros problemas reales que se deben tener en cuenta cuando hablamos de interculturalidad” (p. 144).

Una educación intercultural implica por su esencia tener en cuenta la alteridad, pues se requiere la existencia y el manejo de unas adecuadas relaciones humanas; sin embargo, lo que se evidencia, no solo en el campo educativo, sino en todas las esferas en las que se desenvuelve la persona, es que “las formas de relación con la alteridad siguen siendo

básicamente las mismas pautas de negación, apropiación y anulación de los otros por el ‘yo’ o por el ‘nosotros’ por más y nuevos conceptos que utilicemos para pensar las relaciones intersubjetivas” (Mondragón, 2010, p. 144). En consecuencia, lo que se evidencia es una complejidad de relaciones humanas en la formación de los estudiantes, lo cual ocasiona que en los procesos educativos no siempre sean tenidos en cuenta: el autoconocimiento, la interpretación adecuada de las situaciones vividas por los alumnos, la flexibilidad de los modelos mentales, la comprensión del otro, las habilidades emocionales diversas, los intereses particulares, entre otros factores (Asensio, 2004; Galaz, 2008; Osuna, Díaz y López, 2016).

Esta situación se agrava más aún cuando en la educación tradicional la perspectiva de los estudiantes no es tomada en cuenta, valorándose de manera exclusiva la posición de los docentes, y “a partir de esa posición se analizan, critican y presentan alternativas que de una u otra forma terminan por afectar a los estudiantes” (Pozuelos y Travé, 2005, p. 5). No obstante, y como lo expresa Rui Canário (2000), “resulta curioso lo poco que se tiene en cuenta la opinión [de los estudiantes] como si sus experiencias, expectativas y sensaciones tuvieran poco que ver con lo que realmente se precisa para llevar a cabo una determinada actividad educativa” (p. 5). Tampoco se consideran sus conocimientos previos, por lo que, expresan Sánchez y Rondón (2013), no se logra un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que estos conocimientos “contemplan no sólo el pensar sino también las experiencias obtenidas de su cotidianidad y de su cultura” (p. 153), lo cual se evidencia en unos procesos de aprendizaje que se desarrollan “de una manera repetitiva o mecánica limitada sólo al contenido descontextualizado del docente” (p. 154).

De igual manera, se cuestiona la educación actual por tratarse de “una práctica educativa ahistórica y a-pática, alejada de la realidad del sujeto y de su contexto” (Ortega, 2013a, p. 401); ese alejamiento de la realidad, por una parte, ha impedido que desde los centros educativos se aporte significativamente a su explicación y comprensión; y, por otra, ha propiciado el descontento de varios grupos sociales, por ejemplo, de miembros de comunidades indígenas que han sido educados en instituciones de educación superior convencionales, porque sienten que no han sido formados para la realidad de la vida, para resolver problemas y manejar contextos de conflicto (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009). De esta forma, los centros educativos, y en particular las instituciones de educación superior, “se limitan a la reproducción y transmisión de conocimientos y saberes disciplinares sin tener en cuenta la importancia del contexto y la identidad local en sus procesos” (Orrego, 2007, p. 1),

en donde “no se produce la relación explicación-comprensión, ya que no persiste una lógica de aprehensión de la realidad, sino de reproducción de la misma y esto no propicia un diálogo intersubjetivo entre alumnos y docentes” (Pérez, 2006, p. 98). En este mismo sentido, Ortega (2004) manifiesta que la educación “ha cortado los lazos de comunicación de la escuela con la realidad del entorno perpetuando la minoría de edad de los alumnos” (p. 7).

En síntesis, ante tantas condiciones adversas que presenta hoy la educación, en lo referente a la educación superior se cuestiona el rol que viene desempeñando “tanto por su aislamiento de las nuevas prácticas de los actores emergentes [...] como por su academicismo, elitismo, falta de interés y de capacidad de apoyar procesos de teorización y reflexión con los movimientos y otros actores sociales” (Walsh, 2007a, p. 108).

Es cierto que las instituciones educativas siguen trabajando con ahínco en el mejoramiento de sus procesos didácticos y procedimentales, en la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (Ortega, 2004), pero sin articularse con las tendencias y requerimientos contemporáneos, negándose a las nuevas posibilidades que ofrece el tener en cuenta la interculturalidad para lograr una formación significativa y de calidad.

Claro está que han empezado a surgir instituciones oficiales y privadas que, respondiendo a las continuas y permanentes demandas de comunidades o grupos diversos como los pueblos indígenas y afrodescendientes, trabajan en la atención a sus necesidades e intereses educativos, buscando incorporar “los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio” (Mato, 2009, p. 21); pero estas instituciones son pocas en cantidad, además que “no generan modelos pedagógicos que incluyan su cosmovisión, sus lenguas y culturas como aspectos válidos en su formación e investigación en las disciplinas a las que acceden, poniendo las bases para un proceso intercultural” (Cortez, 2008, p. 418).

En el tema específico de la formación en investigación de los estudiantes de pregrado, en la mayoría de las instituciones de educación superior no se tiene en cuenta este factor, a pesar de ser un espacio propicio para acoger los lineamientos de la interculturalidad; cierto es que estas instituciones trabajan e investigan para mejorar la enseñanza de la investigación, pero su atención se ha dirigido básicamente a reflexionar sobre diferentes estrategias planteadas desde una educación basada en los paradigmas, teoría y conocimientos de Occidente, entonces, hasta el momento se nota un vacío en el conocimiento sobre cómo aplicar los lineamientos de

la interculturalidad en la enseñanza de la investigación, en especial, la alteridad, lo cual es una necesidad sentida.

Particularmente, en el caso del programa académico de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, donde se cuenta con la presencia significativa de estudiantes indígenas y afrodescendientes, durante mucho tiempo este proceso se ha centrado en la enseñanza de la metodología de la investigación, con la connotación de que “como está incluida en los currículos, es más informativa que formativa (Aldana de Becerra, 2012, p. 372); además “predomina la propuesta de actividades asociadas a capacidades de pensamiento de orden inferior en detrimento de la participación activa de los estudiantes en tareas que promuevan el aprendizaje de destrezas de pensamiento científico” (Furman, Luzuriaga, Taylor, Anauati y Podestá, 2018, p. 83).

Igualmente, hasta el momento, en este programa de la Institución Universitaria Cesmag, y en general en todo el centro universitario, no se ha indagado sobre los saberes culturales y las formas de relación que se dan con el otro. Una deficiencia fundamental es que se pretende formar en investigación considerando que solo los principios epistemológicos y las reglas metodológicas provenientes de Occidente son los valederos (Walsh, 2007a) y que debe buscarse generar saberes para contribuir al enriquecimiento de esos conocimientos, ignorando las necesidades y la sapiencia existentes en el contexto, sobre los que los estudiantes tienen conocimientos previos y mucho interés por participar en la solución de problemáticas y en acrecentar los saberes existentes en su entorno; al final se han dado varios casos en que los estudiantes indígenas y afrodescendientes terminan aceptando que la investigación les es una práctica ajena, que no cuentan con las habilidades y herramientas para desarrollarla, y que debe ser realizada por especialistas externos a sus comunidades (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009). Esto contribuye a mantener rezagos históricos de colonización, como la subordinación y la confianza en quienes imponen ideas foráneas (Hooker, 2009).

Mientras no se tenga en cuenta la interculturalidad, y el factor que la hace posible que es la alteridad, no se podrá llevar a cabo la fuerte formación investigativa que se prevé en la educación superior, ni será de óptima calidad el proceso educativo. No se trata, por ejemplo, de restar trascendencia o valor a la experiencia y saber del profesor, más aun considerándolo como el profesional de un acto ético y político; la situación entra en tensión cuando solo se considera a unos, los que «saben cómo hacerlo», los que piensan desde sus ópticas alimentadas por fuertes paradigmas y concepciones y no se entra en diálogo con el otro y con

los otros considerando sus miradas, percepciones, intereses, en este caso unos estudiantes diversos con un bagaje y una carga histórica cognitiva, emocional y, desde luego, cultural, que los hace miembros de un mundo intercultural en donde el diálogo, y no solo la tolerancia, es primordial.

Entonces, es pertinente reflexionar hasta qué punto, como maestros orientadores de un espacio que busca formar en investigación se llega en muchos casos a sembrar el desinterés por estos procesos investigativos; hasta qué punto, los comentarios, expresiones y juicios frente a los estudiantes sobre sus aspiraciones y adelantos investigativos matan sus motivaciones e intereses por incursionar en objetos de conocimiento; y, finalmente, hasta qué punto el rotundo y único criterio del maestro desaprueba las construcciones de sus estudiantes sin percatarse de los antecedentes personales y contextuales ni del horizonte que las mueve o inspira y las lógicas con que son interpretadas y argumentadas estas posiciones de unos estudiantes ansiosos por comprender el mundo, su mundo.

2.2 Preguntas orientadoras de la investigación

2.2.1 Pregunta rectora

¿Cómo se evidencian los saberes culturales y las formas de relación con el otro en la formación en investigación de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto?

2.2.2 Preguntas orientadoras

¿Cuáles son los saberes culturales con que llegan a las asignaturas investigativas los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag?

¿Qué aspectos evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Cesmag en la formación investigativa?

¿Cómo los docentes de la Institución Universitaria Cesmag tienen en cuenta los saberes culturales y las formas de relación con el otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas investigativas?

¿Cuáles son las opiniones de expertos sobre principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Comprender la formación en investigación de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto, desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad.

2.3.2 Objetivos específicos

- Develar los saberes culturales con que llegan a las asignaturas investigativas, los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag.
- Conocer los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Cesmag, en la formación investigativa.
- Identificar cómo los docentes de la Institución Universitaria Cesmag en la formación investigativa tienen en cuenta la opinión, los conocimientos previos, los saberes contextuales y las expectativas de los estudiantes en un ambiente de respeto al otro.
- Conocer la opinión de expertos sobre principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

2.4 Justificación

En los últimos tiempos, a nivel mundial se ha hecho especial énfasis en el tratamiento educativo de la diversidad cultural, ya sea dentro o afuera de las instituciones escolares (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010; Rodríguez, Yarza y Echeverri, 2016), debido, por un lado, al creciente acceso de las poblaciones indígena y afrodescendiente a la educación superior; y, por otro, a los grandes flujos migratorios que se presentan entre países y al interior de las regiones, con lo que las identidades, la procedencia y los rasgos culturales de los estudiantes se han diversificado de tal manera que “no pueden ni deben seguir percibiéndose como si se tratase de hechos excepcionales o quiebros anómicos” (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010, p. 44).

Frente a esta realidad innegable actual se ha planteado la importancia de que la educación busque “alternativas de interrelación y convivencia entre los individuos y las culturas más allá del solo respeto a la diversidad como valor” (Guerra y Meza, 2009, p. 240), entonces, se ha

empezado a hablar de la educación intercultural como el mecanismo que permite atender la diversidad y las características culturales propias del alumnado de educación superior, y en general del alumnado en todos los niveles de formación.

En concreto, la educación intercultural sitúa: “las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación [...] desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo” (Aguado, 2005, pp. 43-44); en este aspecto, la experiencia de encontrarse estudiantes indígenas con afrodescendientes y con mestizos procedentes de diversas culturas “otorga un sentido profundo a la interculturalidad” (Fábregas, 2009, p. 274).

Y dentro de las instituciones de educación superior, diversas por naturaleza, espacios predilectos para el diálogo y la coexistencia intercultural, y ahora más por la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores, es prioritario tener en cuenta la interculturalidad, siendo indispensable “proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes definidos como diversos y diferenciados en términos étnicos, lingüísticos y/o culturales” (Dietz, 2012, p. 63). Entonces, una pedagogía basada en la interculturalidad permite “reaprender lo que ya sabemos a partir y con el saber del otro diverso” (Alonso, 2013, p. 6), enfatizando en la “transferencia de saberes y conocimientos heterogéneos entre los diversos grupos que participan en la [universidad]” (Dietz y Mateos, 2009, p. 9). De manera general en Colombia, país multicultural por excelencia, y particularmente en el departamento de Nariño, región en especial diversa, es fundamental asumir la cultura como eje fundamental del proceso educativo.

En este aspecto, es muy importante resaltar una característica especial de la educación intercultural, referida a que en esta necesariamente se relacionan los conocimientos universales con los conocimientos locales, es decir, con los conocimientos producidos en el entorno de la institución de educación superior, por su propia comunidad, lo cual diversifica el conocimiento que circula y se genera en un centro universitario, pero además posibilita que haya un aprendizaje significativo en el estudiante, por cuanto en su formación se están involucrando los saberes que ha conocido, que lo han rodeado a lo largo de su vida, que los comprende y asocia fácilmente con su realidad, que los puede utilizar en las soluciones de problemáticas que lo afectan a él y a su comunidad; es decir, se enriquece el proceso de formación, a la vez que se propicia y fomenta la participación del futuro profesional en la

transformación de la realidad social en que la que él vive y debe actuar; realidad que, como lo expresa Osorio (2013), es diferente a la planteada desde la Universidad occidental.

Una segunda característica especial de la educación intercultural, que también contribuye a un aprendizaje significativo del estudiante y a su formación más humana, es que en ella se tienen en cuenta la alteridad, respecto a lo cual, Santos, Lorenzo y Aparicio (2010) proponen:

Educar para un cambio de perspectiva acerca de los “otros” y de “nosotros mismos”, pensando la identidad en términos vinculares y reconceptualizando de paso los enfoques y las prácticas hegemónicas en los espacios que conforman la vida pública, en cuyo ámbito las instituciones educativas ocupan lugar preferente e incluso preferido (p. 45).

En este sentido, Enrique Dussel (1980) dice que el magisterio “nace como escucha de la novedad alterativa del Otro” (p. 98), es decir, que el docente no debe preocuparse por hablar y hablar, esperando que su alumno, el que no sabe, lo escuche y asimile; sino que debe tener el cuidado de escuchar a su discípulo, pues este, aunque se supone que busca ser enseñado, también puede enseñarle a su profesor, y aportar al conocimiento colectivo del grupo; si el docente escucha a su estudiante, este aprenderá a escuchar a su maestro.

Igualmente, Sidekum (2005) manifiesta que “el reconocimiento de la alteridad del otro implica una educación para escuchar la voz diferente que brota también de una cultura también diferente, que quiere consolidar un diálogo en la esfera de la vida para que este sea verdaderamente dialogal” (p. 3), es decir, para que se dé el reconocimiento de la alteridad hay que escuchar al estudiante, y este escuchar a su docente. Los estudiantes tienen un conocimiento personal derivado de las culturas a las que pertenecen, conocimiento que aporta al proceso de formación ya que la cultura es un factor que indiscutiblemente nutre a la educación.

Por todos estos argumentos es indispensable acoger la educación intercultural en la que se tenga en cuenta factores que específicamente implican el reconocimiento de la alteridad del otro, como: a) considerar los contextos socio-históricos de los estudiantes; b) facilitar “la creación conjunta de espacios y opciones de participación, procurando que ellos [los estudiantes] se perciban como sujetos autónomos y productores de conocimientos –actores epistemológicos–, promotores de desarrollo y, naturalmente, gestores activos de sus trayectorias educativas y laborales” (Santos, Lorenzo y Aparicio, 2010, p. 45); y c) se valoren

las lógicas de razonamiento e interacciones de los estudiantes y sus particulares motivaciones, sus razones y opiniones, en un marco de tolerancia y respeto.

También se deben tener en cuenta factores que concretamente traten la diversidad socio-cultural, como: a) elaborar “contenidos curriculares, espacios de formación, dinámicas de trabajo colectivo, interacciones socioeducativas que favorezcan la articulación entre las diferentes situaciones de vida, los procesos pedagógicos vivenciados en las instituciones escolares y la síntesis entre las ofertas curriculares y las demandas sociales” (Santos, 2010, p. 44); b) reflexionar sobre las formas de trabajo y los procesos didácticos utilizados en un contexto socio-cultural diverso, ya que “tienen una directa implicación en la dinámica constructora de una sociedad más abierta y con posibilidades de ir tomando en serio su propio desarrollo intercultural” (p. 45); c) superar la supuesta universalidad del conocimiento occidental, aceptando la diversidad y riqueza de los saberes locales; esto último, y el reconocimiento de la alteridad, son dos aspectos importantes de la interculturalidad que deben estimarse dentro de los procesos de formación en investigación.

Cabe resaltar que la consideración de los saberes locales en los procesos de formación, incluidos los saberes ancestrales, especialmente en América Latina, es uno de los principales planteamientos del Movimiento Modernidad/colonialidad, tal como lo sostiene Walsh (2012), quien afirma que estos se deben aceptar “como conocimientos, ciencias y tecnologías cuya enseñanza es válida e importante para el conjunto de la población desde la escuela hasta la universidad” (p. 13); entonces será posible el fortalecimiento de pensamientos y epistemologías propias (Walsh, 2007a). Esta consideración es especialmente primordial de contemplar en la formación investigativa que se ofrece en las instituciones de educación superior, en particular en el nivel de pregrado, si se quiere lograr la motivación, el gusto, el interés y la participación activa de los estudiantes en esta área de formación; y además si se quiere que ellos colaboren en el mejoramiento de su realidad. Así se logrará “una nueva generación de portadores y articuladores de saberes, tanto académicos como comunitarios, tanto indígenas como occidentales, quienes [...] aplican y generan conocimientos procedentes de mundos diversos, asimétricos y a menudo antagónicos, pero cada vez más estrechamente entrelazados” (Dietz y Mateos, 2009, p. 12).

En este sentido, el presente estudio ayudará a ampliar el estado presente del conocimiento sobre la formación en investigación desde la interculturalidad, ya que los espacios de formación en investigación son espacios de interacción intercultural por excelencia.

De igual manera, esta tesis contribuirá a las prácticas de producción del saber, en tanto contempla otros elementos que, junto a estrategias cognitivas ya planteadas por diferentes investigaciones en el mundo, colaboran para que se alcance una mejor formación investigativa por cuanto se están teniendo en cuenta otros factores que igualmente inciden en el logro de los propósitos de la enseñanza de la investigación, tales como: tener en cuenta los conocimientos y saberes locales, la diversidad cultural de los estudiantes, las diversas formas de acceder e interpretar el conocimiento, el respeto, la confianza, el diálogo, la convivencia, la tolerancia, el compromiso, la autonomía, la crítica, la autocrítica, las concepciones e historias de los estudiantes, sus lógicas de razonamiento, sus condiciones de interacción, sus motivaciones, la pertinencia de investigar situaciones reales de su entorno. Todo esto implica acoger la interculturalidad para hacer posible otra manera de hacer ciencia acorde a los contextos de nuestros países y América Latina.

En consecuencia, este estudio permitirá que las instituciones de educación superior del país, en particular las de Nariño, departamento pluriétnico y de alta diversidad cultural, dispongan de bases teóricas y conceptuales que iluminen una alternativa de formación en investigación para sus estudiantes, de tal manera que en su condición de egresados lleguen a destacarse no solo por sus fuertes competencias profesionales, sino también por sus capacidades para realizar proyectos investigativos en condiciones de respeto por la diversidad y la alteridad.

Por otra parte, este trabajo contribuirá a las ciencias sociales, por cuanto se enriquecerá el proceso de formación en investigación, lo que permitirá contar con un talento humano que se irá involucrando en procesos investigativos en los que se trabaje por el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad (Colciencias, 2008); además se aborda directamente el aspecto de la diversidad, respecto a la cual “las ciencias sociales han demostrado que la humanidad [...] tiene una fascinante trayectoria de diversidad intelectual, estética y social” (Badilla, Casillas, Román y Román, s.f., p. 23).

Igualmente se aportará a la pedagogía por cuanto la interculturalidad es una realidad ya aceptada en el mundo y especialmente en el campo educativo, y aún más en los programas académicos en los que se forma a los futuros docentes, como es el caso de la Licenciatura en Educación Física, debido a:

La alta presencia de población inmigrante por desplazamiento forzoso o por la presencia de personas en busca de una mejor calidad de vida o de estudiantes de otros

lugares y etnias que buscan un grado superior de conocimientos acudiendo a nuestra institución, revertiendo en un mundo diverso de culturas que influyen en la calidad de vida y en la calidad misma educativa (Sánchez y Rondón, 2013, p. 148).

Además, con esta investigación se contribuirá al enriquecimiento de la línea en Educación y Pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, por cuanto uno de sus temas de interés es el estudio de la decolonialidad, como uno de los marcos teóricos de las nuevas pedagogías latinoamericanas, y precisamente esta tesis se inscribe en los lineamientos de la teoría decolonial.

Por último, se resalta que esta investigación orientará a las instituciones de educación superior del país, en especial a las del suroccidente colombiano, en sus reflexiones sobre el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en investigación, desde una óptica intercultural, como lo exige la sociedad actual.

3 El contexto de la investigación: la Institución Universitaria Cesmag

3.1 Aspectos generales

La Institución Universitaria Cesmag se encuentra ubicada en la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, Colombia (ver figura 1).



Figura 1. Localización geográfica de la Institución Universitaria Cesmag.

Este centro universitario tiene sus orígenes enmarcados en la inspiración, filosofía y propósitos misionales de su fundador, el padre Guillermo de Castellana, de la Orden de Hermanos Menores Capuchinos.

El 16 de agosto de 1982 inició labores académicas como Centro de Estudios Superiores María Goretti-Cesmag, con diferentes carreras tecnológicas: “Cerámica, Administración Financiera, Educación Física, Educación Preescolar y las dos que venían funcionando de tiempo atrás: Delineantes de Arquitectura y Topografía” (Hernández, Acosta, Guerrero, Rojas y Enríquez, 2007, p. 47), convirtiéndose en una propuesta significativa para la formación superior del sur occidente colombiano; pero, además del conocimiento científico, el Cesmag trabaja por la formación ética y ciudadana en el marco de la Espiritualidad de San Francisco de Asís y guiada por los principios legados del fundador en su Filosofía Personalizante y Humanizadora, la cual fue construida a finales de la década de los setenta y comienzos de los

ochenta, y es la que orienta a todas las instituciones educativas que conforman la obra goretiana, que, además de la Institución Universitaria Cesmag, comprende a la Institución Educativa Municipal María Goretti y al Colegio San Francisco de Asís.

En el año de 2002, el Cesmag logró su cambio de carácter académico de institución tecnológica a institución universitaria, adoptando, desde entonces, la denominación de Institución Universitaria Cesmag; esta se encuentra situada en la ciudad de Pasto y continúa fiel al pensamiento de su fundador en el desarrollo de la labor educativa orientada por los principios, la misión y visión institucionales, orientados a fortalecer la relación con Dios, con la persona, con la ciencia y el servicio, a través de la docencia, la investigación y la extensión o proyección social.



Figura 2. Panorámica de la Institución Universitaria Cesmag.
Fuente: Oficina de Publicidad y Mercadeo I.U. Cesmag.

En el ámbito de la docencia busca la formación integral fomentando un sistema de enseñanza y aprendizaje dinámico y flexible; en la investigación está comprometida con el fortalecimiento de la investigación científica en donde se involucren docentes y estudiantes teniendo en cuenta las necesidades del contexto; y en la extensión o proyección social plantea generar procesos de integración con el fin de aportar a los cambios sociales que transformen la sociedad.

En la actualidad continúa su misión educativa con carreras tecnológicas y profesionales; en el primer período de 2018 contaba con 6.649 estudiantes matriculados en horarios diurnos y nocturnos. La distribución de estudiantes por facultades es la siguiente:

- Facultad de Ciencias Administrativas y Contables, con los programas de Administración de Empresas, Contaduría Pública, Tecnología en Contabilidad y Finanzas, Tecnología en Gestión Financiera, Transferencia a Administración de Empresas, Transferencia a Contaduría Pública, y Especialización en Gerencia de Proyectos; cuenta con 1.450 estudiantes.
- Facultad de Educación, con los programas de Licenciatura en Educación Física y estudiantes en Licenciatura en Educación Preescolar, hoy denominada Licenciatura en Educación Infantil, posee 1.343 alumnos.
- Facultad de Arquitectura y Bellas Artes, con los programas de Arquitectura y Diseño Gráfico, tiene 733 estudiantes.
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, en sus programas de Derecho y Psicología cuenta con 2.644 estudiantes.
- Facultad de Ingeniería, tiene 479 estudiantes de los programas de Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Electrónica.

Además están dos departamentos encargados de la formación específica y transversal en la Institución: el Departamento de Ciencias Básicas encargado de orientar los espacios académicos de ciencias exactas como física y matemáticas, entre otros, y el Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad que lidera la formación en las áreas de ética, inglés, lecto escritura y constitución política.

Desarrolla, además, programas de postgrado en convenio con reconocidas universidades del país y actualmente ofrece:

- Con la Universidad de Medellín: Maestría en Derecho Procesal y Maestría en Tributación y Política Fiscal.
- Con la Universidad de Manizales: Maestría en Educación desde la Diversidad, Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, y Maestría en Mercadeo.

- Con la Universidad de Caldas: Maestría en Ingeniería Computacional.

En la Institución Universitaria Cesmag la organización académica, investigativa, administrativa y de proyección social o extensión está articulada a partir de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y los principios que fundamentan su identidad institucional, a partir de Santo Evangelio, de la Espiritualidad Franciscana y de la Filosofía Personalizante y Humanizadora legada por su fundador.



Figura 3. Entrada a la Institución Universitaria Cesmag, Avenida de las Américas.

Fuente: Oficina de Publicidad y Mercadeo de la I.U. Cesmag

3.2 La alteridad e interculturalidad desde la Espiritualidad Franciscana

Teniendo en cuenta que la base de la identidad de este centro universitario es la Espiritualidad Franciscana, resulta interesante establecer cómo esta, cuya fuente es el Santo Evangelio, contempla elementos de la alteridad y la interculturalidad, aun cuando en la época de San Francisco de Asís no estaban claramente establecidos estos conceptos, pero es que el ser humano siempre ha sido y será un sujeto rodeado de diversidad por todas partes, a semejanza de una isla; más aún, la propia persona es un mundo de diversidades y complejidades que la hacen única. López (2006) afirma:

No existe cosa más natural que la diversidad. Este reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es lo normal. Comprender esto es ya un valor. Y esto es lo natural. Lo antinatural es lo contrario: la homogenización (p. 6).

Además, el ser humano como ser social por naturaleza, necesita de la compañía de los otros, para tener la experiencia de la proximidad y del encuentro. Fernando Savater (1997) expresa:

De los humanos lo más que parece prudente decir es que nacemos para la humanidad. Nuestra humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento en el que por medio de nuestro propio esfuerzo y de la relación con otros humanos se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero sólo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito... y con nuestra complicidad (p. 13).

En este sentido relacional de las personas, la dimensión espiritual, que constituye un componente esencial de la realidad humana, juega un papel importante. La espiritualidad se entiende como la búsqueda del sentido de vida, más allá de las concepciones, posturas y prácticas religiosas, que en algún momento pueden aportar en su desarrollo; igualmente, la espiritualidad es la trascendencia que el ser humano constantemente afronta y vive siendo consciente de su propia realidad y de la realidad de los otros. Así mismo, la espiritualidad se orienta al deseo de plenitud y felicidad en medio de las problemáticas que vive la humanidad, afrontándolas como oportunidades de mejoramiento (Gutiérrez, 2007).

La religión católica en concreto propone la Espiritualidad Cristiana basada en la experiencia y doctrina de Jesús de Nazareth, siendo su fundamento la práctica del amor ágape, es decir, del amor donativo y misericordioso; es una experiencia íntima, pero a la vez comunitaria. A finales del siglo XII surgió la figura de Francisco de Asís, quien nació de una familia italiana muy pudiente, pero renunció a sus bienes materiales para acoger el proyecto de Cristo y empezar un proceso de cambio significativo que lo llevó a acoger la simplicidad, la humildad, el desapego de lo material, la minoridad y la contemplación como forma de vida (Uribe, 2010). Al comprender la paternidad universal de Dios, Francisco de Asís descubre el valor de la fraternidad, o sea, la experiencia de asumir la hermandad con todo y con todos. Fruto de esta vivencia surgió la Espiritualidad Franciscana que por ocho siglos ha iluminado el camino de miles de personas a lo largo de la historia.

En ese marco de experiencia fraternal, las relaciones humanas para Francisco de Asís se orientan a cuatro dimensiones centrales: consigo mismo, con los otros, con lo otro y con el

totalmente Otro; estas relaciones tienen una característica particular porque son relaciones dialógico-fraternas. El diálogo en esta espiritualidad tiene mucha importancia en la medida que es el puente que comunica y crea lazos; un diálogo fraterno, marcado por la horizontalidad de las actitudes y de los tratos en dichas relaciones.

“La persona se revela no como un ser solitario, autosuficiente ni absoluto, sino como un centro y un núcleo de relaciones con el mundo, los hombres, el Trascendente y consigo mismo” (Orden de Frailes Menores, 2012, p. 29). El proceso de conversión para Francisco de Asís comenzó en las relaciones consigo mismo en el momento en que abandonó el proyecto humano de participar en las guerras de ese tiempo (el Medioevo), especialmente en las Cruzadas, y optó por una vida de interioridad y austeridad. Al inicio fue una experiencia mística personal, pero luego su vida se dirigió hacia los «pobres y marginados de su época»: leprosos, campesinos, excluidos, los mínimos de la escala social, hacia quienes nunca se había dirigido, por lo menos en una relación amistosa. Ellos eran los desposeídos y los que nunca contaban, especialmente para las clases poderosas; incluso para sectores de la Iglesia eran los pecadores que estaban excluidos de la salvación de Cristo.

Ese tránsito del yo hacia los otros no fue fácil, pero produjo en el joven de Asís una experiencia que marcó su vida para siempre. La salida hacia los otros, en particular en su encuentro con un leproso, logró romper los paradigmas que desde su contexto y época había asumido.

El Señor me dio de esta manera a mí, hermano Francisco, el comenzar a hacer penitencia: porque, como estaba en pecados, me parecía extremadamente amargo ver a los leprosos. Y el Señor mismo me condujo entre ellos, y practiqué la misericordia con ellos. Y al apartarme de los mismos, aquello que me parecía amargo, se me convirtió en dulzura del alma y del cuerpo (Guerra, 1993, pp. 121-122).

Luego de experiencias como esta, mediante las cuales Francisco de Asís salió hacia las periferias físicas y existenciales, reconoce en aquellos ignorados a personas que poseían un valor importante a tal punto que su presencia produce dulzura y paz. El otro se convierte, entonces, en alguien que tiene rostro, que existe, que tiene algo que decir y proponer, que inspira y produce afectaciones de todo tipo, que, en última instancia, «ES». El otro, en la Espiritualidad Franciscana, es sujeto de sumo cuidado. Francisco recomienda a sus hermanos:

Y donde quiera que estén y se encuentren los hermanos, muéstrense familiares mutuamente entre sí. Y confiadamente manifiesta el uno al otro su necesidad, porque,

si la madre cuida y ama a su hijo carnal, ¡cuánto más amorosamente debe cada uno amar y cuidar a su hermano espiritual! Y, si alguno de ellos cayera en enfermedad, los otros hermanos le deben servir, como querrían ellos ser servidos (Herranz, Garrido y Guerra, 2017. p. 186).



P. Subercaseaux: Francisco en el Hospital de leprosos

Figura 4. Interculturalidad en San Francisco de Asís: su relación con los pobres y marginados.

Fuente: <http://www.franciscanos.org/estudios/Subercaseaux-Hospitaldeleprosos.jpg>

De igual manera, los semejantes, llamados en Francisco hermanos, deben ser objeto de misericordia, entendida como actitud de comprensión, de cercanía, de perdón, de solidaridad. La misericordia no es, por tanto, un sentimiento compasivo; es, más bien, la oportunidad de reivindicación y de fortalecimiento de la dignidad del otro.

Y en esto quiero conocer si tú amas al Señor y a mí, siervo suyo y tuyo, si hicieras esto, a saber, que no haya hermano alguno en el mundo que haya pecado todo cuanto haya podido pecar, que, después que haya visto tus ojos, no se marche jamás sin tu misericordia, si pide misericordia. Y si él no pidiera misericordia, que tú le preguntes si quiere misericordia. Y si mil veces pecara después delante de tus ojos, ámalo más que a mí para esto, para que lo atraigas al Señor; y ten siempre misericordia de tales hermanos (Herranz, Garrido y Guerra, 2017, p. 99).

En Francisco la alteridad tiene también rostro femenino, difícil en su época caracterizada por un fuerte machismo. Esta última tendencia la superó al recibir y aceptar en su

espiritualidad a las mujeres, encabezadas por Clara de Favarone, a quien Francisco la acogió en la ermita de Santa María de los Ángeles y aceptó su consagración a Dios; con ella inició el movimiento femenino franciscano. Anteriormente había empezado su experiencia fraterna con sus primeros seguidores, a quienes llamó Hermanos Menores. Para las Damas Pobres o Clarisas tuvo actitudes especiales. Son las “otras”, sus hermanas.

Ya que por divina inspiración os habéis hecho hijas y siervas del Altísimo y Sumo Rey, el Padre Celestial, y os habéis desposado con el Espíritu Santo, eligiendo vivir según la perfección del Santo Evangelio, quiero y prometo tener siempre, por mí mismo y por mis hermanos, un cuidado amoroso y una solicitud especial de vosotras como de ellos (Herranz, Garrido y Guerra, 2017. p. 143).



Figura 5. La alteridad para San Francisco de Asís contempla el acogimiento de la mujer.

Fuente: <http://www.focolare.org/wp-content/uploads/2014/08/20140811-01.jpg>

Pero los otros no son solo los seres humanos, pues Francisco de Asís concibe la alteridad también con la creación: lo otro. A ella le profesó, tal como ocurre con las comunidades indígenas, un respeto grande, una especie de reverencia, fruto del convencimiento que toda criatura le habla y le remite al Creador. En su composición *El Cántico de las Criaturas*, se evidencia su espíritu contemplativo y poético. La creación es su hermana, su inspiración, es el libro desde donde lee la diversidad en clave de unidad. Criaturas de un mismo Dios, todos son hermanos y hermanas en el armónico conjunto del universo.

“Loado seas, mi Señor, con todas tus criaturas especialmente el señor hermano Sol, él es el día y por él nos alumbras; y es bello y radiante con gran esplendor: de ti, Altísimo, lleva

significación” (Herranz, Garrido y Guerra, 2017, p. 65). Cada criatura es diferente y posee un encanto y una belleza particular. La diversidad aquí contemplada manifiesta un valor especial.

Para Francisco de Asís la criatura no solo vale por lo que ella representa, sino por la particularidad que tiene: “Loado seas, mi Señor, por la hermana agua, que es muy útil y humilde y preciosa y casta... Loado seas, mi Señor, por el hermano fuego, por el cual alumbras la noche, y es bello y alegre y robusto y fuerte” (Herranz, Garrido y Guerra, 2017, p. 66).

Gaviria y Narváez sintetizan en los siguientes términos cómo entendió el santo de Asís la relación con lo otro:

La relación con lo otro, para Francisco es entendida desde el respeto por la Creación, el preservar el medio ambiente, el cuidado de los animales, el valorar lo sencillo y lo inimaginable del cosmos como espacio de fraternidad de las criaturas (2016, p. 10).



Figura 6. La alteridad para San Francisco de Asís contempla la creación.

Fuente: <http://emk.hu/wp-content/uploads/2009/12/stfrancis.jpg>

Por otra parte, Francisco de Asís experimentó una relación particular con el Totalmente Otro. ¿Quién es Dios? Luego del proceso que lo llevó a un cambio total en su vida, el santo descubrió que Dios es “El Bien, el Todo Bien, el Sumo Bien” (Herranz, Garrido y Guerra, 2017, p. 63), de quien derivan valores propios para reconocer la alteridad del otro, como: la bondad, la cual se origina en el Trascendente y esa experiencia la traslada a las demás personas. El otro es digno de bondad, de atención, de cuidado: “Dichoso el siervo que ama a

su hermano cuando está enfermo y no puede corresponderle, tanto como lo ama cuando está sano y puede recompensarle” (p. 132).

De igual manera, resalta el respeto que se debe al hermano: “Bienaventurado el siervo que ama y respeta tanto a su hermano cuando está lejos de él, como cuando está con él, y no dice nada detrás de él, que no pueda decir con caridad delante de él” (Herranz, Garrido y Guerra, 2017. p. 132).

Con estas posturas, la alteridad se convierte para Francisco de Asís en categoría universal porque los seres humanos son diferentes, pero también iguales en muchos aspectos, principalmente en los derechos universales y en la dignidad como tal.

En cuanto a la interculturalidad y la diversidad, Francisco de Asís, sin tener estas concepciones que en su tiempo no se mencionaban, entendió que la diversidad en las culturas y en la cotidianidad del ser humano es una realidad innegable y connatural. La historia narra que el santo viajó a Marruecos, gobernado por el sultán Malik al-Kamil, cuando asolaban las guerras entre los Cruzados y el Islam, tratando de convertir a los musulmanes al cristianismo sin lograrlo. De todas formas, el sultán lo recibió y “observando el admirable fervor y virtud del hombre de Dios, lo escuchó con gusto y le invitó insistentemente a permanecer consigo” (Guerra, 1993, p. 441). Francisco permaneció un año en Egipto.

Es de resaltar el espíritu de diálogo entre los dos personajes a pesar de las grandes divergencias religiosas que los separaba. En medio de un escenario aparentemente irreconciliable, ya que para los musulmanes los cristianos eran tratados como herejes dignos de muerte, la visita de Francisco al sultán fue signo de respeto por la diversidad cultural y religiosa. La relación que posteriormente se estableció entre ellos es una clara muestra del intercambio «intercultural» que se produjo sin que el uno se impusiera sobre el otro, más aún, en esas épocas de fundamentalismo religioso y cultural que caracterizaban al mundo, Francisco logró unir, sin destruir, los rasgos culturales del cristianismo y del islamismo dejando un legado que perdura hasta hoy, por lo cual, en el mundo del Islam es bien recibida la espiritualidad del santo de Asís.

Cabe hacer alusión a otro episodio que deja en evidencia el espíritu conciliador de Francisco de Asís, y es lo acontecido en el pueblo italiano de Gubbio. Cuenta la tradición que en ese lugar asolaba un lobo feroz que tenía atemorizada a la gente por sus continuos ataques

a hombres y a animales. El santo buscó al lobo y al darse cuenta que atacaba por hambre lo incitó a reconsiderar sus acciones violentas prometiéndole que convencería a los habitantes para que le proporcionaran el alimento con la condición que el lobo cesara en sus ataques. “Pero yo quiero, hermano lobo, hacer las paces entre ti y ellos, de manera que tú no les ofendas en adelante, y ellos te perdonen toda ofensa pasada, y dejen de perseguirte hombres y perros” (Guerra, 1993, p. 839). El pacto se hizo entre el lobo y el pueblo de Gubbio: el animal prometió no atacar y los habitantes darle lo necesario: “yo salgo fiador de que cumplirá fielmente por su parte el acuerdo de paz” (Guerra, 1993, p. 840).

La importancia de este acontecimiento radica en el hecho que Francisco utilizó el diálogo como instrumento de reconciliación, demostrando que en una situación de violencia en que las partes asumen posiciones totalmente opuestas, la apertura es fundamental para lograr acuerdos de paz y la reconciliación. Francisco encontró escenarios difíciles: un pueblo atemorizado y un lobo maltratado.

El encuentro de culturas diversas refleja en muchas ocasiones posturas contrarias y enfrentadas, y es en estos escenarios donde la interculturalidad se convierte en el proceso mediante el cual las partes llegan a puntos de encuentro que permiten enriquecer las culturas mediante relaciones horizontales y de respeto. En el mundo franciscano la universalidad es un eje transversal. La Espiritualidad Franciscana no tiene fronteras y, a ejemplo de su fundador, los franciscanos comparten y conviven con la pluriformidad en todo sentido, sobrepasando situaciones que separan, dividen y someten a los pueblos.

3.3 La formación investigativa desde la Filosofía Personalizante y Humanizadora en perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad.



Figura 7. Fray Guillermo de Castellana, fundador de la Institución Universitaria Cesmag.

Fuente: Institución Universitaria Cesmag.

Otro pilar fundamental, junto con la Espiritualidad Franciscana, de la Institución Universitaria Cesmag, es la Filosofía Personalizante y Humanizadora, escrita por fray Guillermo de Castellana, el fundador; en ella se puede escudriñar la orientación de la formación investigativa en perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad.

Así, en el ejercicio de pensar y realizar los procesos investigativos desde la experiencia de los jóvenes, en la Institución Universitaria Cesmag se requiere “estimular, en todas las formas, el deseo de investigar, porque sólo así el estudiante es capaz de aprender y comprender al máximo” (De Castellana, 2006, p. 194) la realidad que lo rodea, los problemas que le interpelan y las soluciones que emergen de su capacidad de análisis, interpretación, conciencia crítica y transformadora, lo que requiere de una mente abierta, disponibilidad al diálogo entre las culturas y la posibilidad de establecer horizontes nuevos de pensamiento que involucren la diferencia y la alteridad.

El padre Guillermo de Castellana plantea que el epicentro de toda actividad educativa es “la ‘persona humana’, que se encarna y se revela íntegra [...] y se constituye en] el fundamento de todos los derechos y deberes, sin distinción de sexo, ni de cultura, ni de posición social” (2006, p. 70). La pluralidad, la diversidad en un diálogo con el otro confluyen en una única realidad que es la persona en su totalidad, en su integralidad.



Figura 8. Fray Guillermo de Castellana en su labor educativa.
Fuente: Institución Universitaria Cesmag.

La alteridad supone conciencia de sí mismo, pero a la vez:

Una comprensión distinta del ser, ya que ella reúne en unidad la multiplicidad del ente, determinando este proceder como diferencia y como comunicación (koinonía) de los géneros. El alma es el lugar que comprende incluso términos extremadamente contrarios... ella es el lugar del retorno así del ser a partir del otro (Samona, 2005, p. 10).

Esta dinámica del encuentro con el otro supone acogida no solo como oportunidad para establecer verdadero diálogo sino como “respeto a su alteridad, entendido como dignidad” (Alemán y Cherif, 2009, p. 59) de la persona y capacidad de sentido de universalidad y apertura al mundo.

La personalidad, a su vez, en este camino del diálogo entre el uno y el otro con su identidad propia y sus rasgos culturales particulares “tiene un largo proceso de maduración, en el cual, a través de la reflexión y la experiencia progresiva, la educación y la cultura van descubriendo e incorporando a su vida una gama de valores” (De Castellana, 2006, p. 80) que dan unidad a la persona y que le permiten ser en la medida que comparte con otros y se acerca especialmente a las finalidades trascendentes. No se puede ser sin los demás; este diálogo alterno entre distintos permite nuevos estadios de madurez en la persona.

En esa dinámica de interrelaciones permanentes los procesos investigativos en la mente y en el sentir del joven son procesos que involucran necesariamente a los otros en su diversidad, pluralidad, desarrollo mental, social y cultural a través de la experiencia del encuentro y del diálogo a partir de los cuales se abren caminos que son perfectamente transitables entre la ciencia, la fe, los principios éticos y morales y las búsqueda desde la diversidad en una estrecha conexión con una tendencia clara hacia la unidad y el desarrollo humano común.

Los procesos educativos y de investigación en el quehacer de los jóvenes estudiantes los motivan a establecer nuevas relaciones centradas en el cultivo de los valores fundamentales que invitan a la transparencia, la búsqueda de la verdad, la justicia social y la transformación de la vida que supone la construcción de “hombres nuevos para tiempos nuevos”; cuya base se da en una estrecha relación entre fe, ciencia, cultura y conciencia, entendiendo que “no hay cosa más peligrosa para la vida social como el hombre que tiene ciencia pero no conciencia” (De Castellana, 2006, p. 120).

El desarrollo de la investigación científica en los jóvenes está estrechamente unido al alto aprecio de la ética, la moral, la espiritualidad y la estética, lo que implica “infundir en los estudiantes un alto sentido de respeto a la verdad científica, histórica, a los postulados de la igualdad de derechos y de servicio a la comunidad, teniendo en cuenta una escala de valores, desde los materiales y económicos, a los culturales, científicos, morales y espirituales” (De Castellana, 2006, p. 76), bajo una visión integradora que impulsa a “las finalidades trascendentes del hombre con las cuales se encuentran con Dios, su Creador y Fin Supremo” (De Castellana, 2006, p. 76).

La investigación, como la búsqueda de respuestas constantes a la curiosidad del joven, le permiten reconocer en su proyecto de vida “que investigar es fuente de progreso y alegría y que el dominio del mundo, responsabilidad dada por Dios al hombre, no es sólo física, sino y mucho más, científica” (De Castellana, 2006, pp. 101-102). Esto indica que se debe superar significativamente aquella enseñanza que no sea “fuente de inquietudes, ni de experiencias personales, ni mucho menos mueva a investigar y perfeccionar el conocimiento, relacionándose con el mundo del trabajo y de la vida” (De Castellana, 2006, p. 248).

La formación integral no solo centrada en uno sino generada en la dinámica de los otros, en su identidad y cultura propias, invita a superar en profundidad al “estrecho naturalismo y la mezquina filantropía, para deleitarse en los grandes ideales, en el amor de lo noble y lo bello,

los ideales científicos, éticos y el servicio a los demás en una variedad indefinida y con una potencia tan fascinadora que nos impulsará, aún al sacrificio de la vida” (De Castellana, 2006, p. 274). La conciencia humana asume entonces la tarea de ser escrutadora de las verdades últimas que se conjugan con la experiencia misma del amor y de un amor que es capaz de trascender los espacios estrechos de la temporalidad y traducirse en experiencia de apertura y de universalidad.

El diálogo y el encuentro con el otro como ser diferente no son un simple encuentro sino más bien la posibilidad más significativa de guiar al joven en el anhelo de la búsqueda constante del bien, la realización personal y social que no puede dejar de lado la oportunidad de “convivir honesta y pacíficamente y [aprender] a respetar los derechos ajenos como quiere que se respeten los propios” (De Castellana, 2006, p. 149); principio básico de la identificación del otro y reconocimiento de sus diferencias, a través de las cuales se establecen escenarios comunes de encuentro interpersonal y cultural.

No habrá conciencia de los otros sin principios de libertad, respeto y justicia social, lo que implica por una parte tener una conciencia sólida y crítica donde no haya discriminación sino más bien aceptación y capacidad de acogida, que genere una profunda compenetración con el contexto que permita superar la “superficialidad y la desconfianza en sus propios valores” (De Castellana, 2006, p. 46).

La tarea de la formación integral, de los procesos investigativos y de desarrollo personal en estas condiciones consiste en ir más allá de la simple aprehensión de los conocimientos remontándose a cultivar una mente abierta, inquieta y motivadora al punto que “la ciencia se transformará en conquista y convicción indestructible” (De Castellana, 2006, p. 124), producto de una dinámica que tenga en cuenta el desarrollo humano, el desarrollo social, cultural y científico, en el que no solo se alcance el crecimiento y conocimiento técnico sino que se busque instrumentos para facilitar el desarrollo económico, científico, cultural y social de los pueblos sin echar de menos el talento humano en todas sus dimensiones.

A las personas no se les transforma en verdaderos agentes de cambio social si no se constituyen “en agentes del desarrollo socioeconómico y cultural de la región sur colombiana y como instrumento para el aprovechamiento racional de sus recursos naturales y conservación del ambiente bioecológico” (De Castellana, 2006, p. 75), y es la investigación la

mejor manera de escudriñar las estrategias para un uso adecuado y racional de todos los recursos del contexto vital.

Los docentes son agentes en el ámbito investigativo capaces de generar nuevas formas de comprender la realidad, y en su tarea de ser educadores “no sólo tendrán que enseñar, sino también dirigir la investigación” (De Castellana, 2006, p. 238), situación que requiere de la madurez humana y científica fruto de la reflexión, la experiencia y la dedicación, de tal manera que en “la investigación deben enseñar a los estudiantes a resolver los problemas que se plantean en cada área y comprender ejercicios escalonados de dificultades” (De Castellana, 2006, p. 239) lo que implica un acompañamiento permanente y una práctica aplicativa de este quehacer teórico.

3.4 La investigación en el proyecto educativo institucional

El proyecto educativo institucional vigente evidencia el proceso de investigación en dos perspectivas de trabajo: la investigación formativa y la investigación en sentido estricto.

La primera se asume como un supuesto básico de fundamentación epistemológica, teórica y metodológica, dirigida a los estudiantes a través de la estructura curricular y desde los espacios académicos. La investigación en sentido estricto es llevada a cabo por docentes investigadores, estudiantes y personal interesado, sea de carácter institucional o interinstitucional, disciplinar o interdisciplinar, está orientada a dar respuesta a las necesidades socio-económicas, educativas y culturales del entorno, y articuladas al desarrollo de programas y líneas institucionales de investigación, en estrecha relación con la realidad regional y nacional (Consejo Directivo, 2014, p. 62).

3.5 La investigación formativa

Precisamente, en la Institución se ha acogido la investigación formativa como el escenario adecuado para fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes a través de las siguientes estrategias: proyecto pedagógico disciplinar, el semillero de investigadores y las modalidades de trabajo de grado: trabajo de investigación, monografía, proyecto pedagógico y monografía jurídica o socio-jurídica, con miras a la obtención de su título de profesional o de tecnólogo.

El Proyecto Pedagógico Disciplinar o PPD: se concibe en la Institución Universitaria Cesmag como una estrategia didáctica utilizada en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado, que a la vez sirve como estrategia de enseñanza aprendizaje para ser utilizada por parte de los docentes. En esta estrategia se busca estimular la capacidad que tiene el estudiante para construir semestre tras semestre su propio marco teórico, el que va de

la mano de sus intereses particulares sobre una temática que más adelante coincide con las áreas de aplicación de su profesión y, seguramente, con los estudios de postgrado que decida continuar.

Está previsto que el PPD parta de la formulación de un problema de investigación por parte de un grupo de estudiantes por iniciativa propia sobre un tema de actualidad, acompañados por un grupo de docentes en su calidad de asesores; a partir del problema, que debe tener relación con las asignaturas que se cursan en el semestre que se lo formula, el grupo de estudiantes diseña los objetivos de investigación y construye la justificación. Así mismo los estudiantes elaboran su propio marco teórico que les ayude a ampliar las fronteras de su propio conocimiento dentro de la disciplina que estudian en su carrera de pregrado; posteriormente diseñan técnicas e instrumentos de recolección de la información primaria y secundaria que les servirá luego para su análisis y síntesis que den respuesta al problema que se formuló al comienzo su ejercicio investigativo. Este proceso completo debe hacerse a lo largo de tres semestres académicos.

Quizá lo más importante de este trabajo estudiantil se encuentre en la profundización que el estudiante tiene que lograr sobre el marco teórico de alguna área de su disciplina, con la que se sienta más a gusto, debido a la revisión frecuente de artículos, documentos, investigaciones terminadas, para plantear problemas relevantes y pertinentes o sopesar explicaciones tentativas de los mismos desde el planteamiento de sus propias alternativas de solución.

A lo largo del desarrollo del PPD se busca estimular la lectura crítica que le permite al estudiante descubrir nuevos conocimientos subjetivos, con los cuales construye su propio marco teórico de una manera significativa a mediano y largo plazo; entonces, a través de esta estrategia didáctica se llega a impulsar el desarrollo cognitivo del estudiante.

Junto al desarrollo de los aspectos cognoscitivos también se pretende incentivar las competencias socio afectivas, por cuanto el trabajo colaborativo que debe darse entre estudiantes, la socialización de sus hallazgos, el motivarse por sus intereses intrínsecos, el seleccionar su manera de trabajo, el organizar su tiempo independiente y el sustentar sus alternativas de solución hacen que la autoestima de los estudiantes suba considerablemente, lo cual se manifiesta en las socializaciones de sus proyectos al finalizar el semestre académico cuando se visten con ropas más elegantes que en los días comunes. Ello también persigue

activar la interacción en contextos diferentes al de la Institución, su grupo de amigos y la familia para acercarse a las organizaciones y a los grupos sociales que requieren su servicio. Finalmente, con el PPD se espera que se vuelva más horizontal la relación entre el docente y el estudiante por cuanto el acompañamiento al proyecto pedagógico disciplinar se hace de manera más personalizada y flexible.

En cuanto al trabajo autónomo del estudiante se ve fortalecido porque la asesoría del docente orienta el trabajo a desarrollar en su tiempo independiente, lo cual, junto al encuentro de socialización interna en cada grupo con sus compañeros del proyecto, le dejan nuevas tareas por cumplir e integrar en un tiempo determinado.

Por último, el PPD cumple con la función pedagógica de integrar varias perspectivas de conocimiento que tienen los diferentes docentes desde sus propias asignaturas, lo que garantiza un trabajo interdisciplinar orientado por los docentes. Esta integración de saberes se logra en un espacio común donde se encuentran docentes y estudiantes para trabajar temas comunes a través de estrategias didácticas que le dan complementos al proyecto, tales como: el seminario, la mesa redonda, el panel o el foro.

Estos aspectos que se han destacado de la estrategia PPD ocurren en realidad en la teoría, pues en la práctica se han presentado una serie de inconvenientes que no han permitido alcanzar su éxito proyectado, entre los cuales se pueden mencionar:

- La falta de planeación semestral del PPD por parte de los profesores, quienes no encuentran tiempo para cumplir esta importante tarea.
- Todos los docentes de las asignaturas del semestre desde las cuales se construyen los PPD, y quienes se constituyen en asesores de los mismos, en muchos casos no tienen formación ni experiencia investigativa, por lo tanto, sus aportes no son los requeridos.
- Las asignaturas que se cursan en un semestre académico son diversas, y cada docente trata de particularizar el tema a la disciplina que él maneja.
- A pesar que se había previsto que el PPD tenga continuidad a lo largo de tres semestres consecutivos, lo que ha pasado es que en cada período se cambia de temática, lo cual hace que el estudiante repita acciones ya abordadas en los semestres anteriores y se desmotive; además, tampoco hay continuidad de los

docentes, por cuanto la asignación académica se construye en función del plan de estudios, no del PPD.

- Las relaciones horizontales entre docente y estudiantes y la interacción participativa entre ellos y la comunidad en la construcción del PPD, que es lo que se plantea desde el respeto a la alteridad, no se dan, pues, en últimas, este trabajo se ha llegado a asumir como un requisito académico que lo cumplen, sin diferencia alguna, con los demás que elaboran a lo largo de su proceso formativo.
- Normalmente los temas desarrollados en el PPD no son tomados en cuenta como temas de su trabajo de grado, a pesar de que se espera que los estudiantes opten por dar continuidad a su trabajo investigativo, para que aprovechen el trabajo realizado con anterioridad.

Estas dificultades no significan que el PPD sea una estrategia inadecuada; sus bondades son indiscutibles, por lo cual ha sido acogido en diferentes instituciones de educación superior del país; el problema en la Institución Universitaria Cesmag radica en su planeación y ejecución, por ello, actualmente, se está reestructurando esta alternativa de formación investigativa.

La segunda estrategia de formación investigativa corresponde al semillero de investigadores, y se define en la Institución Universitaria Cesmag como “grupos conformados por estudiantes, docentes y funcionarios que tienen la oportunidad de iniciarse y desarrollar actividades en el campo de la investigación a través de la capacitación, la producción investigativa y la producción intelectual” (Consejo Directivo, 2003, p. 2). El semillero inició acciones en el año 2003.

En realidad, aunque en el semillero se prevé también la participación de docentes y administrativos, en la práctica esto no se ha dado, entonces, está conformado exclusivamente por estudiantes de pregrado que se vinculan a él de manera voluntaria, respondiendo a las convocatorias semestrales que se realizan desde la coordinación del semillero a los estudiantes de los cinco primeros semestres de las carreras profesionales para adelantar ejercicios investigativos concretos y para participar como auxiliares de los grupos de investigación docente; esto último apenas empieza a darse.

Una vez que el estudiante ingresa al semillero participa de reuniones semanales con el propósito de planear, organizar y desarrollar las actividades del semestre respectivo, de

manera participativa. Una de estas actividades es la ejecución de un proyecto de investigación de manera grupal en temáticas de interés de los estudiantes, para lo cual cuentan con la asesoría del coordinador del semillero, de docentes investigadores de los diferentes programas académicos y del auxiliar del semillero. Para que los estudiantes asuman este ejercicio investigativo con el máximo provecho reciben capacitación en metodología de investigación cuantitativa y cualitativa.

Los resultados parciales o finales de estos proyectos se socializan en el encuentro institucional del semillero, y los estudiantes de mejor evaluación clasifican para participar como ponentes en el evento regional de semilleros. Estas participaciones regionales igualmente son evaluadas, y de acuerdo con sus puntajes los semilleristas clasifican para participar en calidad de ponentes en el encuentro nacional. A partir de estos resultados, los estudiantes también generan artículos que se publican en el boletín informativo del semillero de investigación institucional.

Como estímulos para los estudiantes del semillero se destacan: la financiación de sus participaciones como ponentes en eventos regionales, nacionales e internacionales; descuentos en el valor de sus matrículas por las representaciones destacadas que realicen en nombre de la Institución; la posibilidad de iniciar el desarrollo de su trabajo de grado en cualquier momento, incluso sin haber cursado las asignaturas del plan de estudios en las que se orienta la realización de este requisito de grado.

En este momento, año 2018, el semillero cuenta con 397 estudiantes activos, de los cuales la mayor cantidad corresponde al programa de Derecho (113 alumnos); los otros pertenecen a los programas de Ingeniería Electrónica (55), Psicología (50), Licenciatura en Educación Pre-Escolar, HOY Licenciatura en Educación Infantil (46), Administración de Empresas (34), Ingeniería de Sistemas (28), Licenciatura en Educación Física (24), Contaduría Pública (22), Diseño Gráfico (13) y Arquitectura (12). Todos ellos han desarrollado proyectos investigativos sobre temas diversos como: machismo, género, comunicación virtual, uso de la web, energías renovables, sistemas electrónicos, algoritmos, planes de mejoramiento empresariales, desarrollo socio-económico, poblaciones vulnerables, software educativos, estrategias pedagógicas, inteligencia emocional, imaginarios urbanos, nuevos materiales de construcción, diseño de productos artesanales, diseño multimedial, el grafiti, centro de resolución de conflictos, impactos del TLC, espacio público, población LGBTI y normatividad colombiana. Sobresalen tres trabajos sobre grupos minoritarios, los

denominados: *Representaciones sociales sobre el aporte académico en los estudiantes afrocolombianos del programa de Psicología de la I.U. Cesmag, periodo académico A del 2015*; AMAUTA: *recetario de plantas medicinales de la Laguna de la Cocha*; y *Diseño de estrategias pedagógicas para el aprendizaje de la lengua inga en el Cabildo Indígena de Aponte-Nariño*.

Sobre la participación de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el semillero, se destaca que desde el año 2008 se han vinculado 23: 18 afrodescendientes y 5 indígenas, de los cuales 15 son mujeres y 8 hombres, 4 ya se han graduado. Uno de ellos (un afrodescendiente) fue el auxiliar del semillero de la Institución Universitaria Cesmag, quien fue seleccionado por concurso; y luego se retiró al ganar el concurso de docente oficial.

Entre las investigaciones de los integrantes étnicos del semillero ya graduados figura una sola relacionada con sus saberes, la denominada *La tradición oral, una alternativa pedagógica desde la Educación Física para favorecer las expresiones artísticas de los integrantes del grupo adulto mayor Luz de Esperanza del sector sub urbano Anganoy del municipio de Pasto*; las demás investigaciones de ese grupo, así como la de los actuales miembros del semillero, se inclinan por temas específicos del programa académico que cursan.

Finalmente, se resalta que varios de estos estudiantes y otros ya egresados han participado en todos los encuentros de semilleros regionales y en algunos nacionales, en ciudades como: Tunja, Barranquilla, Neiva, Bogotá, Medellín, Cali, Cúcuta y Montería; también han socializado resultados en Ecuador, Brasil, México y Polonia; en estos tres últimos países por cuanto han logrado altos puntajes en los encuentros nacionales, lo que les da derecho a asistir a eventos internacionales.

El tercer mecanismo de formación investigativa en la Institución Universitaria Cesmag corresponde a los trabajos de grado de modalidad investigativa, los cuales son: trabajo de investigación, monografía, monografía jurídica o socio-jurídica y proyecto pedagógico.

El trabajo de investigación en la Institución se define como:

La modalidad de trabajo de grado de pregrado o postgrado mediante la cual los estudiantes aplican un método de investigación, coherente con el enfoque de estudio y la escuela de pensamiento [...], con el propósito de producir nuevos conocimientos no existentes, o para inventar soluciones específicas a los problemas particulares incorporados en un proceso productivo, en un servicio, contribuyendo con la

transformación constructiva de las condiciones de existencia de la comunidad beneficiada (Consejo Directivo, 2015a, pp. 59- 60).

En tanto que la monografía se define como:

El estudio sobre un tema específico de la ciencia o la tecnología en donde no hay producción de un nuevo conocimiento (investigación básica) o el desarrollo de nuevos inventos (investigación aplicada), sino que el estudiante de pregrado o postgrado, a través de un análisis crítico y argumentativo de la información obtenida, adapta, transfiere, cuestiona, asimila y/o aplica conocimientos socialmente existentes (Consejo Directivo, 2015a, p. 60).

Por su parte, la monografía jurídica o socio-jurídica, exclusiva del programa de Derecho, se define como:

Aquella investigación académica elaborada por un estudiante del programa de Derecho sobre un tema específico de su elección, por medio de la cual pone en práctica las competencias investigativas, tecnológicas, comunicativas y cognitivas de la disciplina jurídica y socio-jurídica, adquiridas durante el transcurso de su formación integral (Consejo Directivo, 2015a, p. 60).

A su vez, el proyecto pedagógico, exclusivo de la Facultad de Educación, se entiende como:

El estudio de fenómenos particulares, inmersos en contextos socioeducativos que surgen de la reflexión sistematizada en la que participan de manera activa los estudiantes, quienes, orientados por un enfoque investigativo holístico, buscan afianzar a través de un conjunto de actividades interrelacionadas y coordinadas, las bases teóricos-prácticas que sustentan su quehacer como profesionales de la educación (Consejo Directivo, 2015b, p. 1).

Todas estas modalidades de trabajo de grado se encuentran articuladas a los planes de estudio que oferta la Institución y se abordan como un proceso investigativo, que se inicia en el séptimo semestre, dentro de una asignatura investigativa en la que, orientados por su docente, quien en la gran mayoría de los casos es un investigador, los estudiantes construyen su propuesta de investigación; en el octavo semestre los alumnos elaboran el proyecto de investigación, bajo la orientación metodológica del docente de la asignatura investigativa y la asesoría disciplinar de un experto interno o externo asignado por el Comité Curricular del respectivo programa académico; seguidamente, en el noveno semestre, elaboran un avance del trabajo de grado, igualmente bajo la orientación metodológica del docente de la asignatura investigativa y la orientación disciplinar de su asesor; y por último, en el décimo semestre, construyen el informe final, nuevamente, bajo la orientación metodológica del docente de la

asignatura investigativa y la orientación disciplinar de su asesor. Esta dinámica ha permitido que el nivel de graduación en la Institución sea alto.

Los temas de investigación son seleccionados por los estudiantes con el acompañamiento del docente de la asignatura de séptimo semestre, y son avalados por el Comité Curricular del programa académico respectivo. Estos temas se inscriben en las líneas de investigación que se han definido en cada carrera, las cuales son desarrolladas también por los grupos de investigación de docentes.

Normalmente las asignaturas investigativas se ofrecen mediante el método de enseñanza tradicional, donde se brinda la orientación teórica sobre el contenido de la propuesta o el proyecto o el informe de avance o el informe final; a partir de lo cual, el estudiante, de manera individual o en grupo de hasta tres personas, va construyendo su documento, mediante un trabajo personal o de grupo, que incluye revisión de literatura, visitas a comunidades, construcción de textos, y presentación de sus tareas para revisión y corrección; además suele darse la socialización en el aula de los avances de cada grupo; sin embargo, no hay un proceso de interacción de todo el grupo en torno a la investigación, ya que cada equipo de trabajo se preocupa por cumplir sus propias tareas y, con excepción de los programas de Psicología y Arquitectura, no hay socializaciones al final de cada semestre académico de las fases cumplidas de su proceso investigativo.

Se puede establecer que las tres estrategias existentes para la formación investigativa en la Institución Universitaria Cesmag son aquellas que se trabajan en la gran mayoría de instituciones de educación superior del país, las cuales tienen muchas bondades para fomentar estrategias investigativas en los estudiantes de pregrado; pero como fueron concebidas y como son aplicadas no consideran la interculturalidad ni se ocupan del respeto a la alteridad, pues son estrategias formuladas desde el conocimiento occidental.

3.6 Investigaciones relacionadas con alteridad e interculturalidad

Sobre los temas que han abordado tanto los docentes en sus investigaciones como los estudiantes en sus trabajos de grado, se puede afirmar que son muy pocos los que se relacionan con interculturalidad y ninguno con alteridad.

En el caso de la investigación de docentes solo se cuenta con un trabajo que se refiere a interculturalidad, *Apropiación social de las piedras sagradas ubicadas en el cabildo indígena de la Aldea de María en el municipio de El Contadero (departamento de Nariño)*, realizado

por Armando José Quijano Vodniza, del grupo de investigación Inti Rumi, en dicha investigación se busca valorar las obras rupestres existentes en el territorio de Putisnán (actual Aldea de María) empleando la estrategia metodológica de la minga de pensamiento que el grupo de investigación viene implementando con las comunidades indígenas de Nariño, la cual permite establecer un diálogo intercultural entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales de la comunidad indígena, tanto en el proceso de inventario y registro del paisaje cultural asociado con las obras rupestres como en la toma de decisiones vinculadas con la protección y conservación de estos vestigios arqueológicos para la presente y futuras generaciones.

En lo tocante a trabajos de grado de los estudiantes de pregrado se hizo una revisión exhaustiva de todos los que reposan en la biblioteca de la Institución. Se encontró que a lo largo de la historia de los diferentes programas académicos solo tres, todos del programa de Licenciatura en Educación Pre-Escolar, tratan asuntos sobre interculturalidad; estos trabajos son:

Danza y Lúdica como mediadores del aprendizaje intercultural en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Municipal INEM, sede 3 Joaquín María Pérez, realizada por las estudiantes Yuly García, Gualgermán Hurtado y Viviana Vargas, quienes llegaron a establecer la limitada importancia de las costumbres y tradiciones en la formación de pre-escolar y la existencia de metodologías inconvenientes para impulsar un aprendizaje intercultural.

La actividad artística como vivencia para fomentar la identidad cultural de Pasto en los niños de 5 a 6 años de la Institución Educativa Municipal Santa Bárbara, cuyas autoras son Deyssy Moncayo y Aida Muñoz (2005) y *Manifestaciones tradicionales para fomentar la identidad cultural en niños y niñas de 5 a 6 años de edad en la Institución Educativa Municipal Chambú, sede central de la ciudad de San Juan de Pasto,* de autoría de María Botina y Dayana Guerrero (2011). Estos dos trabajos se orientan a inculcar en los estudiantes de pre-escolar el conocimiento de la identidad pastusa, a través de la divulgación de aspectos propios de esta ciudad como sus carnavales, mitos y leyendas; la motivación al consumo de productos alimenticios autóctonos como el raspado, las colaciones y las papas pastusas; el reconocimiento de sitios culturales de la ciudad como los museos y las iglesias que poseen una arquitectura especialmente valorada en el país; la práctica de juegos como el cucunubá y el cuspe; sin embargo, la dificultad de estos ejercicios investigativos radica en que no tienen

en cuenta las identidades de los estudiantes en quienes quieren inculcar rasgos de la identidad pastusa, pues se evidencia que los niños provienen de culturas diferentes aunque no las enuncian, pero ello se concluye cuando se dice que “[algunos niños] se burlan del dialecto propio de los pastusos” (Botina y Guerrero, 2011, p. 35); además no se ha indagado sobre si las comunidades de donde provienen los menores quieren que sus hijos sean re-culturizados.

Esta preocupación incipiente por investigar en las líneas de la interculturalidad y alteridad está empezando a dejar de serlo, por cuanto, a partir de la elaboración de esta tesis doctoral se creó en la Institución Universitaria Cesmag la línea de investigación *Interculturalidad, cosmovisión y decolonialidad*, dentro del grupo de investigación Inti Rumi, con el propósito de despertar el interés y generar conocimiento en esta nueva tendencia que abre el camino a una educación realmente pertinente.

4 Metodología

4.1 Enfoque

El enfoque de investigación se entiende, en términos de Ágreda (2004), como “la posibilidad de focalizar, circunscribir la mirada con un énfasis” (p. 31).

En el caso de investigaciones dentro de las ciencias naturales, normalmente se inscriben en el enfoque cuantitativo, por cuanto se trabaja con datos cuantitativos y tradicionalmente se utiliza la estadística para determinar e inferir patrones de comportamiento en una población (Quijano, 2009).

En lo que respecta a las ciencias sociales, las investigaciones usualmente se inscriben en el enfoque cualitativo, tal como lo sostiene Tezanos (1998), quien expresa que lo cualitativo “se relaciona con una forma particular de operar la indagación social” (p. 14). Los estudios desde este enfoque se ocupan de analizar e interpretar fenómenos específicos de la realidad social para alcanzar su conocimiento o transformación, sin acudir a mediciones y sin pretender obtener como resultado cantidades o frecuencias o datos reductibles a números (Ágreda, 2004). La presente tesis, entonces, corresponde a una investigación cualitativa, pues busca la comprensión de los rasgos interculturales y de alteridad que se presentan en la formación investigativa de estudiantes universitarios diversos.

4.2 Método

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, el enfoque permite establecer el método o los métodos a emplear en una investigación. Realmente existe una gran variedad de métodos propuestos por diversos autores. En el caso de este estudio cualitativo, el método utilizado es la etnografía.

El método etnográfico, según Martínez (2006), es el “de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de ghetto o institucional” (p. 132), permitiendo estudiar temas referentes a las culturas, como: las cualidades particulares que posee un grupo o comunidad, su estructura, sus reglas, sus creencias, sus patrones de conducta, sus interacciones, sus condiciones de vida, sus costumbres, mitos y ritos y lo que constituye sus procesos centrales (Salgado, 2007).

La etnografía, según Guerrero (2002), es una manera de conocimiento intercultural, en la cual la cultura es un sujeto de análisis, así se “abre las posibilidades para la comprensión de la riqueza de la diversidad, la variabilidad y la diferencia de las conductas culturales” (p. 13).

El método etnográfico se seleccionó ya que se trata de identificar y comprender el tratamiento de características y condiciones de interculturalidad y alteridad en la formación investigativa de estudiantes de pregrado; formación que se constituye en un espacio de interacción por excelencia, en donde participan estudiantes pertenecientes a diferentes culturas: indígenas, afrodescendientes y mestizos.

Un estudio etnográfico no es estructurado en su totalidad, pues en su desarrollo emergen situaciones y consideraciones que dan el verdadero sentido a una investigación, a partir de las voces de los otros: sus decires, haceres y sentires; “sin embargo, es imprescindible partir de unos ejes transversales [categorías y subcategorías deductivas] en función de los cuales se focalizará el trabajo de indagación” (González, 2016, p. 182).

Esos ejes trasversales o categorías y subcategorías deductivas surgen del estado de arte y el marco teórico construidos inicialmente. En el caso de esta investigación, de estos dos componentes se definieron las categorías que se presentan en la tabla 3, teniendo en cuenta cada uno de los objetivos específicos.

Tabla 3. *Categorías y subcategorías de la investigación por objetivos específicos*

Objetivos específicos	Categorías	Sub-categorías
Develar los saberes culturales con que llegan a las asignaturas investigativas los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria CESMAG.	Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo intercultural - Construcción del conocimiento intercultural
Conocer los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución	Alteridad	<ul style="list-style-type: none"> - Encuentro con el otro - Amor pedagógico

Universitaria CESMAG en la formación investigativa.

Identificar cómo los docentes de la Institución Universitaria CESMAG en la formación investigativa tienen en cuenta la opinión, los conocimientos previos, los saberes contextuales y las expectativas de los estudiantes en un ambiente de respeto al otro.

Formación en investigación desde la interculturalidad y alteridad

- Diálogo de saberes
 - Alteridad en la formación investigativa
-

Conocer la opinión de expertos sobre los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

Pedagogía Decolonial

- Epistemología de la Pedagogía Decolonial
 - Metodología de la Pedagogía Decolonial
-

4.3 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Ahora bien, los métodos se operativizan mediante las técnicas e instrumentos de recolección de la información, los cuales son el conjunto de procedimientos concretos para recolectar la información necesaria que permita alcanzar los objetivos de una investigación (Hurtado, 2000).

Las técnicas de recolección de la información que se utilizaron en esta investigación son: entrevista de grupo focal, entrevista individual estructurada, observación y taller; con sus respectivos instrumentos: las guías de entrevista, observación y taller.

La entrevista de grupo focal:

Es una modalidad de entrevista [...] para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión, con un grupo de 6 a 12 personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus

conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio (Torres, 1997, p. 106).



Figura 9. Entrevista de grupo focal realizada a docentes investigadores de la Licenciatura en Educación Física.

Este tipo de entrevista se aplicó en la presente investigación a docentes investigadores de las asignaturas investigativas en las cuales se elabora el trabajo de grado (la guía de entrevista aplicada se encuentra en el anexo A).

Cabe anotar que previo a la realización de esta entrevista se efectuó una prueba piloto con dos docentes investigadores que orientaban las asignaturas investigativas en la Licenciatura en Educación Pre-Escolar, quienes respondieron a las preguntas sin ninguna dificultad.

La entrevista individual estructurada “se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía” (Sandoval, 1996, p. 144) y “abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se exploren de manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática) aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado” (pp. 144-145). Esta técnica se aplicó a expertos en decolonialidad, interculturalidad, y/o formación investigativa, mediante su respectivo instrumento: la guía de entrevista (ver anexo B).

El formato inicial de entrevista se sometió a juicio de un experto, el doctor Gunther Dietz, sus observaciones sobre la estructura de las preguntas fueron tenidas en cuenta en el formato que luego se aplicó con un docente de la Institución Universitaria CESMAG, quien cuenta con una Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, en donde ha conocido a profundidad los temas de interculturalidad y decolonialidad; además que

era docente de asignaturas investigativas. Él contestó claramente a los interrogantes formulados, ya que los entendió sin problema.



Figura 10. Entrevista estructurada realizada a la doctora Carmen Cecilia Cabezas.

Por su parte, la técnica de la observación “no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas) [...]; implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 587). En este estudio se observaron a los grupos 9A, 10A y 10B del programa de Licenciatura en Educación Física, en el desarrollo de las asignaturas investigativas, utilizando la guía de observación pertinente (ver anexo C).



Figura 11. Observación de una de las clases investigativas en la Licenciatura en Educación Física.

Finalmente, el taller “es un proceso grupal donde se construyen conocimientos, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema, es un espacio en el cual cada persona aporta según sus capacidades, experiencias y particularidades” (García, Gonzáles, Quiroz y Velásquez, 2002, p. 110). Esta técnica se aplicó a los estudiantes indígenas, afrodescendientes y a la muestra de mestizos de los grupos 9A, 10A y 10B del programa de Licenciatura en Educación Física, que estaban cursando asignaturas investigativas en las que se elabora el trabajo de grado (la guía de taller aplicada se presenta en el anexo D).

En este caso se ejecutó una prueba piloto con un grupo de tres estudiantes (un indígena, un afrodescendiente y un mestizo) que cursaban asignaturas investigativas, quienes hicieron recomendaciones sobre la importancia de explicar el concepto de ciencia occidental en el momento de realizar los talleres. Así se procedió.



Figura 12. Taller efectuado con estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos.

En la tabla 4 se muestra como se establecieron las técnicas e instrumentos aplicados a partir de los objetivos específicos de este estudio.

Tabla 3. *Técnicas e instrumentos utilizados según los objetivos específicos de la investigación*

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
	- Taller con estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos.	Guía de taller
Develar los saberes culturales con los que llegan a las asignaturas investigativas los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag.	- Observación a grupos de estudiantes 9A, 10A, 10B, donde hay presencia de indígenas, afrodescendientes y mestizos.	Guía de observación

<p>Conocer los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Cesmag, en la formación investigativa.</p>	<p>- Entrevista de grupo focal a docentes investigadores.</p>	<p>Guía de entrevista</p>
	<p>- Taller con estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos.</p>	<p>Guía de taller</p>
	<p>- Observación a grupos de estudiantes 9A, 10A, 10B, donde hay presencia de indígenas, afrodescendientes y mestizos.</p>	<p>Guía de observación</p>
<p>Identificar cómo los docentes de la Institución Universitaria Cesmag tienen en cuenta la opinión, los conocimientos previos, los saberes contextuales y las expectativas de los estudiantes en un ambiente de respeto al otro.</p>	<p>- Entrevista de grupo focal a docentes investigadores.</p>	<p>Guía de entrevista</p>
	<p>- Taller con estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos.</p>	<p>Guía de taller</p>
	<p>- Observación a grupos de estudiantes 9A, 10A, 10B, donde hay presencia de indígenas, afrodescendientes y mestizos.</p>	<p>Guía de observación</p>
<p>Conocer la opinión de expertos sobre los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.</p>	<p>- Entrevista estructurada a expertos en decolonialidad, interculturalidad y/o formación investigativa.</p>	<p>Guía de entrevista</p>

Cabe anotar que, en todas las técnicas empleadas, se diligenció con los participantes el formato de consentimiento informado (ver anexo E).

4.4 Datos primarios y secundarios

De acuerdo con Sabino (1992), los datos según su procedencia se clasifican en primarios y secundarios; los primeros corresponden a “aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus propios instrumentos” (p. 109), es decir, son datos originales, resultado de la investigación en curso. En este caso, entonces, los datos primarios procedieron de la aplicación de la entrevista de grupo focal, las entrevistas estructuradas, las observaciones y los talleres.

Por su parte, los datos secundarios conciernen a documentos escritos que “han sido ya recolectados en otras investigaciones y son conocidos mediante los informes correspondientes [...] y nos llegan elaborados y procesados de acuerdo con los fines de quienes inicialmente los obtuvieron y manipularon” (Sabino, 1992, p. 68). En este estudio los datos secundarios provienen de textos, artículos, tesis doctorales, trabajos de grado relacionados con el tema de la interculturalidad, la alteridad y la formación investigativa.

4.5 Unidad de análisis y unidad de muestreo

4.5.1 Unidad de análisis

Se entiende como unidad de análisis, la población que constituye “el objeto específico de estudio de la investigación cualitativa” (Martínez, 2006, p. 132), la cual se selecciona teniendo en cuenta su importancia y pertinencia para el tema investigado, y la posibilidad de acercamiento (Ágreda, 2004).

En este estudio en particular, sobre la interculturalidad en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag, específicamente de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, era imprescindible tener en cuenta y consultar a los estudiantes que en el espacio de formación investigativa constituyen los sujetos de interculturalidad, es decir, indígenas, afrodescendientes y mestizos; de igual manera, a los docentes de dicha formación, todos mestizos, que también son partícipes de los procesos de interculturalidad en el aula. De todos ellos, se pudo obtener datos que permitió conocer, a ciencia cierta, las realidades, en cuanto a sentires, decires, saberes y vivencias en torno a la temática de esta investigación.

Además, como en esta tesis se trató de avanzar más allá de la situación vivida en la Institución Universitaria Cesmag, y pasar a conocer principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, se consideró fundamental indagar sobre el tema a expertos en interculturalidad, formación investigativa y decolonialidad (teoría que ilumina esta tesis).

En este sentido, la unidad de análisis de este estudio correspondió, en primer lugar, a estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag que se encontraban cursando asignaturas de investigación en las cuales se desarrolla el trabajo de grado. Son jóvenes que proceden de la ciudad de Pasto y de diferentes municipios del Departamento de Nariño y el Departamento del Putumayo; en particular, los estudiantes indígenas proceden de pueblos originarios de la región, tales como: pastos, quillacingas, ingas, cofanes, awás, emberas, camëntzás; mientras que los alumnos afrodescendientes provienen de diferentes municipios de la costa pacífica de Nariño, como: Tumaco, La Tola, Francisco Pizarro, Roberto Payán, Magüi Payán, Barbacoas, El Charco, Olaya Herrera, Mosquera e Iscuandé.

En segundo lugar, la unidad de análisis correspondió a los docentes de las cuatro asignaturas de investigación contempladas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física, dentro de las cuales se realiza el trabajo de grado por fases; estos profesores, mestizos todos, tienen la cualidad de ser investigadores, pues la política en la Institución Universitaria Cesmag es que las asignaturas de investigación estén a cargo de sus docentes investigadores; pero son docentes investigadores colonizados, no vienen de un proceso intercultural, ya que han sido formados en instituciones de educación superior convencionales, tanto a nivel de pregrado como de postgrado.

Y en tercer lugar, hicieron parte de la unidad de análisis, cinco profesionales que la autora de esta investigación identificó como expertos en decolonialidad, interculturalidad y/o formación investigativa, a partir de la experiencia laboral e investigativa, la inscripción o el dominio de temas sobre la teoría decolonial y la interculturalidad o la formación investigativa de dichos profesionales; ellos, además, tienen las siguientes condiciones: el primero pertenece a una comunidad indígena de la región; el segundo, a la comunidad afrodescendiente regional; el tercero es docente universitario de la ciudad de Pasto; el cuarto, profesor universitario del contexto nacional; y el quinto, docente universitario del nivel internacional.

4.5.2 Unidad de muestreo

La unidad de muestreo corresponde a los casos concretos seleccionados de la unidad de análisis, de los cuales se obtuvo la información mediante la aplicación de las diferentes técnicas.

La unidad de muestreo se estableció de la siguiente manera:

En el caso de los estudiantes, aquellos que en el segundo periodo académico del 2016 se encontraban cursando las asignaturas investigativas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado, se consideraron a todos los indígenas y afrodescendientes que pertenecían a los grupos 9A (que cursaba la asignatura Seminario de Sistematización Inicial), 10A y 10B (que cursaban la asignatura Seminario de Sistematización Final), en los que se contaba con la mayor presencia de estudiantes afrodescendientes y/o indígenas, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 4. Número de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes cursando asignaturas investigativas por grupo (segundo semestre de 2016)

Grupo	Nº estudiantes indígenas por grupo	Nº estudiantes afrodescendientes por grupo
7A	1	1
7B	2	-
8A	1	1
8B	1	1
9A	4	5
9B	1	1
10A	-	4
10B	3	-

Fuente: Información suministrada en el programa de Licenciatura en Educación Física.

En cuanto a los estudiantes mestizos, la muestra se tomó de los mismos grupos 9A, 10B y 10B, pues son ellos los que interactúan con los indígenas y afrodescendientes seleccionados. Se utilizó una muestra convencional del 10%, establecida como se indica en la tabla 6.

Las observaciones en las clases de las asignaturas investigativas se realizaron en estos mismos grupos (9A, 10B y 10B), por cuanto las observaciones tenían que efectuarse sobre los grupos donde se encontraba la muestra seleccionada, para tener la oportunidad de apreciarlos, relacionados, en el aula escolar. Se realizaron tres observaciones por cada grupo, para un total de nueve.

Tabla 5. *Cálculo de la muestra dirigida de estudiantes mestizos*

Grupo	N° de estudiantes mestizos por grupo	Muestra (10%)
9A	20	2
10A	21	3
10B	32	4
Total muestra estudiantes mestizos		9

En el caso de los docentes de asignaturas investigativas en las cuales se desarrolla el trabajo de grado y se ven en los semestres séptimo (Seminario de Propuesta de Investigación), octavo (Seminario de Proyecto de Investigación), noveno (Seminario de Sistematización Inicial) y décimo (Seminario de Sistematización Final), se consideraron a todos los cuatro docentes investigadores de estas materias, es decir, se tomó toda la unidad de análisis.

En el caso de los expertos, los cinco seleccionados fueron:

- Miembro de la comunidad indígena de los pastos: Luis Eduardo Calpa Delgado, abogado e investigador, estudiante de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios para el Desarrollo en la Universidad del Cauca, se desempeñó como facilitador y acompañante en la formulación de las políticas públicas del Auto 092 del 98 para mujeres Indígenas; realizó cinco mindalas (procesos de intercambio de saberes) con organizaciones de base de pobladores indígenas del pueblo de los pastos; fue investigador regional del Observatorio Nacional de Paz, en donde participó en la construcción de metodologías y elaboración de informes de investigación en el

tema de conflicto-cultura-ruralidad y población étnica, en el territorio de la región Sur-occidente y de los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo y Caquetá; coordinó el equipo técnico del convenio Ventana de Paz-Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de los Pastos, el cual realizó el ajuste al Programa de Fortalecimiento y Cultura Organizativa y del Plan de Acción y Vida del Pueblo de los Pastos; ejerció como coordinador pedagógico y docente de la Escuela de Derecho Propio *Laureano Inampues Cuatin*, en donde se ocupó de asesorar la formulación y ejecución del Plan Prospectivo Estratégico y brindó orientación pedagógica en administración de justicia, trabajo comunitario, pluralismo jurídico e investigación; fue consultor en la fase de planeación y ordenamiento ambiental de los humedales El Total y Cerro German Quitasol-componente social y políticas públicas con población indígena.

Cuenta con varios productos relacionados con interculturalidad y diversidad, entre ellos cabe mencionar: ponencias: *Aportes de la IAP y del pensamiento de Orlando Fals Borda en la construcción de la Región Sur-colombiana; la construcción colectiva del pensamiento y el buen vivir desde la experiencia del pueblo de los pastos; La experiencia y el pensamiento del mindala en el Pueblo de los Pastos.*

Elaboración de textos individuales o en equipo: cartilla *Plan de acción y vida del pueblo de los pastos: ajustes y proyecciones*; cartilla *Plan de fortalecimiento de la cultura organizativa de la Asociación de Autoridades Indígenas de los Pastos*; módulo: *El pluralismo jurídico en la Escuela de Derecho Propio de los Pastos*. Artículo *La mindala herramienta de construcción colectiva de pensamiento en el pueblo de los pastos*, publicado en la revista Salmón de la Universidad del Tolima (Calpa, 2018).

- Miembro de la comunidad afrodescendiente: Carmen Cecilia Cabezas Cortés, abogada. Magíster en Docencia, Doctora en Ciencias de la Educación, investigadora, docente universitaria. Su tesis doctoral se denomina *Dinámica de los imaginarios sobre las mujeres negras en la educación superior*, la cual desarrolló en el marco de la teoría decolonial. Investiga dentro de la línea *Género y etnia en la educación superior*; ha sido docente del módulo *Etnoeducación y Cultura Latinoamericana*, dentro de la Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño. Tiene los siguientes productos relacionados con interculturalidad y diversidad: ponencia *Gestionar la diversidad en la educación superior*; artículo *Del saber como construcción social cultural: su reconocimiento desde la historia*, publicado en la

Revista Tiempos Nuevos; capítulo de libro *Consideraciones alrededor de regímenes de discriminación género/etnia sobre relaciones laborales en Colombia* (Cabezas, 2018).

- Docente investigador universitario de la región: Gerardo León Guerrero Vinuesa, vinculado a la Universidad de Nariño. Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Administración Educativa, Doctor en Historia de América, investigador, historiador, miembro de la Academia Nariñense de Historia. Ha ofrecido los siguientes cursos en diferentes pregrados y postgrados de la Universidad de Nariño, relacionados con interculturalidad, diversidad y decolonialidad: *Historia de América Latina, Historia de la educación latinoamericana, Historia de la educación en América Latina, Historia de Nariño, Historia de la educación, Modelos pedagógicos y la colonialidad del poder y saber en América Latina*. Investiga en las líneas *Historia, Educación y Desarrollo, e Historia Regional*.

Tiene los siguientes productos relacionados con la temática de esta tesis doctoral: ponencias *La educación en el contexto de la colonialidad del poder y del saber: el papel de las ciencias sociales*; y *Educar a la persona, al ciudadano y al profesional para la región. Pacto universitario por un cambio en la educación superior*. Artículos *Universidad Pública: modernización y modernidad, La educación colombiana en el siglo XIX. Del modelo educativo laico al modelo católico tradicional, La Educación en el contexto de la globalización*, publicados en la Revista *Historia de la Educación Colombiana*. Libro *Introducción a la descolonización de las ciencias sociales y la educación*. Capítulo de libro *Desde lo local hacia lo universal. Una visión alternativa de la historia y la geografía para construir región; Liberalismo y eurocentrismo; Repensar a Nariño. Territorios, Regiones y Culturas* (Guerrero, 2018).

- Docente investigador universitario del nivel nacional: Eduardo Restrepo, vinculado a la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Antropólogo, Magíster en Antropología, Doctor en Antropología con énfasis en estudios culturales, investigador. Indaga en las áreas de *Estudios Culturales, Articulaciones Étnicas y Raciales, Población Afrodescendiente, y Región del Pacífico Colombiano*.

Cuenta con los siguientes productos relacionados con la temática de esta investigación: artículos: *El giro a la biodiversidad en la imaginación del Pacífico colombiano* (Revista de Estudios del Pacífico Colombiano); *Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia* (Currículo sem Fronteiras);

Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones (Revista de investigaciones UNAD); *Etnización y multiculturalismo en el bajo Atrato* (Revista Colombiana de Antropología); *Descendiendo a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado* (Revista Latina de Sociología); *Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades* (Ámbito de Encuentros).

En lo referente a capítulos de libro, ha publicado los siguientes relacionados con los temas de interés de esta tesis: *Espacialidades afrodescendientes en el Pacífico colombiano; Diversidad, interculturalidad e identidades; Comunidades negras del Pacífico colombiano; Estudios afrolatinoamericanos: posibles aportes desde culturales a los estudios afrolatinoamericanos; Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones; ¿El multiculturalismo debe ser defendido?; Introducción: colombianidad, población y diferencia; Conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes; Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia; Antropología y colonialidad; Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder; Biopolítica y alteridad: dilemas de la etnización de las colombias negras.*

En cuanto a libros, es autor de los siguientes: *Etnización de la negridad: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia; Antropología y estudios culturales: confluencias y disputas desde la periferia; Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos; Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica; Políticas de la teoría y dilemas de los estudios de las colombias negras; Políticas del conocimiento y alteridad étnica* (Restrepo, 2018).

- Docente investigador universitario del nivel internacional: Gunther Dietz, vinculado a la Universidad Veracruzana, de Xalapa, México. Antropólogo, Magíster en Antropología y Doctor en Antropología, investigador, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Se trata de un investigador y docente universitario que ha trabajado por cerca de 30 años temas étnicos, de diversidad, interculturalidad, educación intercultural, educación intercultural en la educación superior, decolonialidad y metodología de la investigación, en especial, la etnografía.

Como docente, ha orientado diferentes asignaturas y cursos tanto a nivel de pregrado como de postgrado en las universidades donde ha laborado: Universidad de Hamburgo, Universidad

de Granada, Universidad Veracruzana; también ha sido profesor visitante en las universidades de Gante, de Aalborg y de California de San Diego; igualmente, ha sido investigador visitante en el Colegio de Michoacán, Universidad de Hamburgo, Universidad de California de San Diego y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su producción en estas áreas es vasta, dentro de ella se puede resaltar los siguientes productos fruto de la ejecución de diferentes proyectos de investigación: artículos: *Educación intercultural: enfoques, campos y actores emergentes* (Revista Electrónica de Educación); *Jóvenes Indígenas, Interculturalidad y Educación Superior en México y Perú* (Revista Antropológica PUCP); *Innovación docente en la educación superior intercultural* (Revista Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento); *Poscolonialismo y decolonialidad* (Revista de Ciencias Sociales); *Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos* (Revista Interamericana de Educación de Adultos); *Interculturalidad: una aproximación antropológica* (Perfiles Educativos); *Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana* (Revista de Antropología Social) y *La interculturalidad: desafíos epistemológicos y respuestas antropológicas* (Volcán Insurgente).

En el campo de libros, se pueden mencionar: *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural*; *Etnicidad en Latinoamérica: movimientos sociales, cuestión indígena y diáspora migratoria*; y *Pluriculturalidad y Educación*.

En cuanto a capítulos de libro se resaltan: *Diversidad en la universidad: algunas (in) conclusiones*; *La construcción e interpretación de datos etnográficos*; *Diversidad e interculturalidad: una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo*; *Educación superior y pueblos originarios*; *Etnografía colaborativa: coordinadas desde un proyecto en curso (InterSaberes)*; *Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación*; y *Los estudios interculturales ante el diálogo de saberes en México* (Dietz, 2018).

4.6 Recolección de la información (Construcción de datos)

Para efectuar la recolección de información, o lo que el doctor Gunther Dietz denomina *Construcción de datos*, el contacto con los docentes investigadores de la Institución Universitaria Cesmag se hizo de manera directa en el sitio de trabajo por parte de la autora de esta investigación, quien también labora en este centro universitario y recibió todo el apoyo

de sus compañeros para realizar la entrevista de grupo focal, en la fecha, hora y lugar previamente concertados (29 de julio de 2016).

En cuanto a los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos, la invitación a participar en los talleres se cursó a través del director del programa de Licenciatura en Educación Física y los docentes de las asignaturas investigativas que ellos cursaban, quienes directamente los convocaron. Se realizaron cuatro talleres: uno con el grupo 9A, el 12 de agosto de 2016, donde participaron 7 estudiantes de comunidades étnicas de los 9 invitados (4 indígenas y 3 afrodescendientes); un segundo, con el grupo 10A, efectuado el 17 de agosto de 2016, con la presencia de los cuatro jóvenes afrodescendientes citados; el tercero, con el grupo 10B, el 18 de agosto de 2016, al cual asistieron dos de los tres estudiantes indígenas convocados; y el cuarto, con alumnos mestizos de los grupos 9A, 10A y 10B, el 19 de agosto de 2016, con la concurrencia de 8 de los 9 estudiantes invitados.

En el caso de los expertos que viven en la ciudad de Pasto (miembros de comunidad indígena y afrodescendiente y docente universitario de la Universidad de Nariño), el contacto se hizo por celular, correo electrónico y visita personal, por parte de la autora de esta investigación, para explicar en qué consistía este trabajo, sus propósitos, su importancia, y a partir de allí, invitarlos a participar, recibir su aceptación y concretar hora, fecha y lugar de la entrevista. Esta, en los tres casos, se efectuó de acuerdo con lo planeado (22 de agosto, 6 de septiembre y 25 de octubre de 2016), por cuanto estaba condicionada a la disponibilidad de los colaboradores y no a las posibilidades de la investigadora.

En lo que tiene que ver con el profesor universitario de orden nacional, doctor Eduardo Restrepo, el contacto y realización de la entrevista se hizo durante el desarrollo del módulo cursado dentro de los estudios del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, denominado *Lógicas, enfoques y metodologías de producción de conocimiento en las ciencias sociales*, el cual se llevó a cabo en noviembre de 2015. Por otra parte, en el caso del doctor Gunther Dietz, el contacto se hizo por correo electrónico y la entrevista por Skype, el 11 de abril de 2016.

En el tema de las observaciones, para realizar las nueve programadas dentro de las clases de las asignaturas investigativas (3 en el grupo 9A, 3 en el grupo 10A y 3 en el grupo 10B), a los cuales pertenecían los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos que participaron en los talleres y en donde eran docentes los profesores que participaron en la

entrevista de grupo focal), se visitó de manera previa a cada uno de los grupos para explicarles la investigación y pedirles su autorización para ser observados, mediante la firma del consentimiento informado. Posteriormente, se asistió a las clases y se hicieron las observaciones a lo largo del segundo periodo académico del año 2016.

4.7 Procedimiento para el análisis cualitativo e interpretación (triangulación) por categorías

A medida que se obtenía la información de entrevistas, observaciones y talleres, simultáneamente, se procedió a su análisis e interpretación (triangulación), siguiendo la guía denominada *Análisis cualitativo por categorías*, elaborada por Genoveva Echeverría (2005)², en la cual se establece que dicho análisis consiste en “ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales [y otras técnicas]; de manera de reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados” (p. 7).

Según esta autora, el análisis cualitativo por categorías contempla las siguientes fases:

1. Transcripción de la información obtenida por las técnicas.
2. Lectura y relectura de todos los textos.
3. Generación de unidades básicas y menores como punto de partida a partir de frases o párrafos relevantes.
4. Obtención de tópicos, es decir, de agrupaciones de citas que tienen un sentido o idea común.
5. Generación de una descripción.
6. Obtención de categorías emergentes o inductivas.
7. Interpretación de la información.

A continuación, se presenta la explicación de cada una de estas fases:

1. Transcripción de la información obtenida por las técnicas. Según Echeverría (2005), el proceso de análisis de la información “debe partir por contar con todos los textos transcritos de manera lo más fielmente posible” (p. 16). En este sentido, se procedió a digitar en textos de Word cada una de las entrevistas, grupos focales y talleres, copiando las respuestas de los sujetos de investigación, sin realizar ninguna modificación y

² La guía de Genoveva Echeverría coincide en buena medida con las propuestas por Aracelly Tezanos (1998), María Eumelia Galeano (2012) y Alfonso Torres (1997).

empleando sus propias formas de expresión. Los textos transcritos por pregunta y técnica aplicada se presentan en los anexos F, G y H.

2. Lectura y relectura de todos los textos. Con el propósito de tener una visión global de la información recolectada, se procedió a realizar la lectura de cada uno de los textos transcritos, una y otra vez, hasta tener una idea clara de cada uno de los aportes suministrados por los sujetos de investigación.
3. Generación de unidades básicas y menores como punto de partida; para ello se eligió trabajar con citas, es decir, "fragmentos del texto transcrito, que corresponde a una frase y que refieren a unidades de sentido que han sido elegidas y fragmentadas por el investigador" (Echeverría, 2005, pp. 9-10). En esta labor se debe tener el cuidado de mantener la fidelidad de lo expresado por cada uno de los participantes. Para la generación de estas unidades básicas y menores existen diferentes formas, desde recortar las frases o párrafos, si se trabaja manualmente; o subrayando con colores o cortando y pegando, en el caso de emplear un procesador de textos. En esta tesis se optó por la última alternativa, recortando de los documentos originales las citas de interés y copiándolas en un nuevo archivo de Word. Lo importante es tener en cuenta que el propósito de este paso es, como lo expresa Echeverría (2005), realizar un primer cedazo que deje solamente las citas ligadas a los objetivos planteados y a las preguntas de investigación. Como resultado de esta acción, al final se extraen todas las citas que se consideran relevantes para la investigación, quedando un nuevo texto parcial de las técnicas aplicadas. Por otro lado, en esta fase se debe tener el cuidado de siempre colocar la referencia de la cual se obtuvo la cita, empleando preferiblemente nombres ficticios, códigos o números para proteger la confidencialidad de los colaboradores (Echeverría, 2005). En esta investigación, en el caso de los docentes se utilizó un código compuesto por la denominación 'docente' y un número asignado en orden ascendente. En cuanto a los estudiantes se estableció un código compuesto por la denominación del grupo cultural al que pertenece y un número asignado en orden ascendente. En lo que respecta a los expertos se dejó sus nombres y apellidos, por cuanto se obtuvo la autorización escrita vía e-mail (anexo I).
4. Obtención de tópicos. Consistió en la agrupación de citas que tenían un sentido o idea común. Para ello, inicialmente se hizo un listado de las citas seleccionadas; luego, se volvieron a leer detenidamente las citas y se las fue agrupando en una serie de conjuntos que se caracterizaban por tener un tema en común. Cada uno de estos conjuntos de citas

constituye un tópico, a los cuales, finalmente, se les colocó un nombre en función de la idea común que los caracterizaba.

En esta fase se aclara que los *tópicos* “en tanto unidades o fragmentos de los textos, que tienen un sentido o idea común, [poseen] un nivel de globalidad y abstracción menor que las categorías” (Echeverría, 2005, p. 10) y, por lo tanto, en términos generales no constituyen todavía las categorías inductivas o emergentes.

5. Generación de una descripción. Luego de conformados y denominados los tópicos se procedió a generar una descripción que sintetizara los diversos contenidos aunados en el tópico; para ello se seleccionaron las citas textuales que fundamentaban empíricamente la síntesis del tópico, la cual se elaboró o expresó desde el lenguaje del investigador, de tal manera que al final de esta fase se tenía “una serie de tópicos ‘suelos’ con sus descripciones y citas correspondientes” (Echeverría, 2005, p. 29) y se generó un primer texto que “integre los tópicos y que les dé un sentido con cierta carga interpretativa” (Echeverría, 2005, p. 31).
6. Obtención de categorías emergentes o inductivas. Consiste en agrupar tópicos que comparten ideas comunes entre sí; por lo tanto, las categorías emergentes o inductivas “están compuestas de tópicos, los que a su vez están compuestos de unidades de texto (frases o citas)” (Echeverría, 2005, p. 10). En este sentido, la autora resalta que estas categorías implican agrupaciones de un nivel mayor de abstracción y de integración que los tópicos, y su denominación (nombre de cada categoría) –a diferencia de lo que ocurre con los tópicos– está vinculada al marco teórico que ilumina la investigación; por este motivo, cada categoría empieza a ofrecer no sólo ideas específicas, sino también ciertas comprensiones interpretativas que dan sentido y coherencia a las contribuciones de los sujetos de investigación (Echeverría, 2005). En este sentido, las categorías emergentes o inductivas, como conceptos que son, clarifican las ideas suministradas por los sujetos de investigación y dan sentido a sus aportes (en el anexo J se presentan las categorías emergentes o inductivas de esta investigación).
7. Interpretación de la información. Finalmente se procedió a realizar un ejercicio integrativo e interpretativo que permitiera superar el nivel descriptivo de la información recopilada en la investigación. Para ello, a partir de la lectura de todas las categorías, se construyó un

texto que conectara las categorías emergentes o inductivas, “volviendo a un todo articulado, [y] superando así la fragmentación propia del trabajo de análisis” (Echeverría, 2005, p. 33).

En esta fase es muy importante la hermenéutica, la cual:

Tiene que ver con el significado de los datos, así como las razones de la importancia atribuida a ciertos significados [...], analiza el fondo de la información, la esencia del objeto, las relaciones que le dan sentido y que, al articularse con la forma, le dan existencia (Ágreda, 2004, p. 60).

De igual manera, en la interpretación que se realizó en esta investigación se buscó establecer relaciones e interrelaciones, a partir del diálogo entre la teoría (conceptualizaciones pertinentes), la realidad (información recolectada) y los saberes, las experiencias y los conocimientos de la investigadora, que es lo que se conoce como triangulación de la información.

En el anexo K se presenta el procedimiento seguido de análisis cualitativo e interpretación (triangulación) por categorías, con la información obtenida.

5. Saberes culturales de los estudiantes en las asignaturas investigativas

A partir de este capítulo y los tres siguientes se procede a realizar el análisis e interpretación de la información obtenida a través de las diferentes técnicas aplicadas, considerando las categorías deductivas, las cuales surgieron del marco teórico y del estado del arte; y las categorías inductivas que emergieron de los datos recolectados; estos dos tipos de categorías posibilitan ahondar en el análisis del problema de investigación. Con estas categorías se desarrolló cada uno de los objetivos específicos de la investigación. La información recopilada que se encontraba dispersa fue organizada para su análisis y para su interpretación; esta última se efectúa mediante el diálogo entre la teoría (conceptualizaciones pertinentes), la realidad (información obtenida) y el conocimiento de la investigadora (a partir de sus saberes y experiencias).

Para alcanzar el primer objetivo específico de esta investigación, referente a develar los saberes culturales con que llegan a las asignaturas investigativas los estudiantes de pregrado, la categoría es *interculturalidad*, y las subcategorías deductivas son: *diálogo intercultural* y *construcción del conocimiento intercultural*.

Inicialmente se expone lo relacionado con la interculturalidad.

4.8 La interculturalidad

Corresponde a la primera categoría abordada en la investigación. Su concepto en América Latina nació vinculado a la lucha por las reivindicaciones de los grupos minoritarios, en especial los indígenas; y en el ámbito de la educación indígena, por ello, el resto de la sociedad se consideraba ajeno a esta situación; sin embargo, a partir de la década de los noventa, se ha empezado a comprender que se trata de un proceso que atañe a “todas las culturas que conviven en un mismo tiempo y espacio” (Osorio, 2013, p. 56), con el propósito de impulsar “un proceso de conocimiento y valoración de la otredad” (Hooker, 2009, p. 294).

Daniel Mato (2009), Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Iesalc), expresa que la idea de interculturalidad:

Remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden [...] diferentes

sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje (pp. 15-16).

Respecto a la definición de interculturalidad, diversos autores se han ocupado de establecerla, como Mirna Cunningham (2011), quien, basándose en lo planteado por la Convención sobre la Protección y Promoción de las Expresiones Culturales, manifiesta que la interculturalidad “se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (p. 92).

En igual sentido, desde la etnoeducación, se considera que la interculturalidad se centra en la interrelación diversa y múltiple de las culturas, y no en la dependencia, partiendo “del conocimiento y del respeto por la cultura propia para estar en capacidad de conocer, valorar y criticar las otras culturas” (Pedreros, 2010, p. 5). Cabe aclarar que la crítica a otras culturas, de que habla Pedreros, no se refiere a cuestionamiento, a descalificación, sino, a un conocimiento, a un análisis, a una comprensión, para valorar y aprovechar los desarrollos de las otras culturas.

Con la misma orientación, el Gobierno colombiano, en el artículo 2 del Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, establece que la interculturalidad es “la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (p. 2).

A su vez, Walter Mignolo (2000a) de manera clara establece que la interculturalidad es “aceptar la diversidad del ‘ser’ en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimiento, perspectiva, etc. (p. 25), en un proceso de “interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades” (Walsh, 2008, p. 6). De igual manera, Fornet-Betancourt (2008), complementa esta definición manifestando que la interculturalidad “supone [...] una actitud de apertura al otro [...] y entiende que las diferencias identitarias, aunque se transformen, no desaparecen, sino que se renuevan sin abandonar del todo sus referencias identitarias fundamentales” (p. 300).

Catherine Walsh (2009) precisa que la interculturalidad no solo implica reconocer, descubrir o tolerar al otro, ni tampoco entender las identidades como inamovibles, sino que consiste en crear espacios “de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos” (Arroyo, 2016, p. 58).



Figura

Por otra parte, en el Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat de Chile, como lo expresan Vergara y Godoy (2008), se entiende la interculturalidad como una forma de relación entre culturas diferentes, “no como un patrimonio exclusivo de alguna de ellas. No hay pueblos que sean por esencia interculturales, sólo sus prácticas y vínculos pueden considerarse tales si se basan en el reconocimiento mutuo y en la mayor igualdad posible entre las partes” (p. 201).

Entre las primeras definiciones de interculturalidad y esta última del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat, se presenta una diferencia sustancial, en tanto las primeras consideran que en la interculturalidad se da una interrelación entre las culturas, mientras en la última se habla de relación entre las culturas. La relación, según Catherine Walsh (2008), se entiende como una convivencia de culturas sin que haya una honda interrelación equitativa, aunque haya respeto y tolerancia entre ellas, mientras que la

interrelación, según la misma autora, implica que haya una incidencia de pensamientos, voces, saberes, prácticas de unos en otros (Walsh, 2007b).

Por otro lado, no debe confundirse con multiculturalidad, término que hace referencia, según Walsh (2002) “a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 2); o como lo establece el Consejo de Europa, la multiculturalidad hace alusión a “una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una con sus estilos y modos de vida” (Vargas, 2011, p. 259). Lastimosamente el Estado hace un manejo inadecuado del concepto interculturalidad y suele confundirlo con el de multiculturalidad, como el facilitar el estar juntos, entonces busca ser inclusivo y reformador, pero para mantener la ideología neo-liberal y la supremacía del mercado.

En cambio, el concepto de interculturalidad, desde los movimientos indígenas y las teorías decolonial y crítica, propone una transformación, esto es: no piden “el reconocimiento y la ‘inclusión’ en un Estado que reproduce la ideología neo-liberal y el colonialismo interno, sino que están reclamando la necesidad de que este reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica)” (Walsh, 2003, p. 10); lo cual exige al Estado que deje de ser "monotópico e inclusivo" y se constituya en un Estado "pluritópico y dialógico", en donde haya una hegemonía del diálogo mismo y no de la de uno de los partícipes en el diálogo.

En cuanto a la relación interculturalidad y alteridad, se debe anotar que la interculturalidad debe ser abordada desde todos los frentes posibles que constituyen y confluyen en una sociedad, pero de manera especial desde el sistema educativo, uno de los estamentos sociales y culturales primordiales “para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas” (Walsh, 2008, p. 33); incluso Cunningham (2011) llega a afirmar que “la educación puede pensarse sin interculturalidad; pero pensar la interculturalidad sin educación es bastante más difícil” (p. 119).

En este sentido, se requiere que la educación recuerde su compromiso de contribuir a la realización “material y espiritual de las personas en el marco de su cosmovisión y prácticas culturales, así como en la interrelación con los ‘otros’, en diferentes contextos” (Ríos, 2011, pp. 141-142); y a partir de unas relaciones horizontales entre docente y estudiantes que

posibiliten un diálogo donde se pueda conocer al otro en un marco de respeto, intercambio y solidaridad (Hooker, 2009). Aquí se hace una alusión específica a la alteridad, a la presencia de personas diversas entre quienes necesariamente se da una interrelación en los espacios académicos, la que debe ser motivo de reflexión, análisis y trabajo constantes, pues esa interrelación incide, de manera directa, en los procesos de aprendizaje y, finalmente, en la realización de las personas. Peralta (2011) sostiene que “no se puede concebir una educación que desarraigue al educando de su contexto cultural, de su forma de racionalidad y su mirada del mundo” (p. 226).

Entonces, en los países latinoamericanos pasó a constituirse en una realidad el concepto de educación intercultural, la cual se define como aquella que atiende a la diversidad cultural y “promueve el derecho a ser diferentes; favorece la formación y desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, a través de la formación de valores y actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, responsabilidad social, etc., en el sujeto (Valenzuela, 2009, p. 99).

En principio la educación intercultural estuvo dirigida a la población indígena, bajo la denominación de Educación Intercultural Bilingüe, lo cual se mantiene para ellos, e incluso para los grupos afrocolombianos; pero al aceptar que la interculturalidad es para todos, no únicamente para quienes son considerados diferentes desde la visión dominante (Mato, 2009), ya no se considera ese rasgo característico de los grupos étnicos, que es lo bilingüe. Peralta (2011) dice que la educación intercultural tiene que ver con la defensa y promoción de las identidades locales y que en ella hay un énfasis en el encuentro con lo diferente. Particularmente, en el caso de la educación superior, Mendoza precisa que la interculturalidad “conlleva un diálogo de saberes para la construcción intercultural desde la diversidad cultural, actoral y lingüística” (2011, p. 312).

La educación intercultural se debe ir construyendo, mediante acciones como las siguientes, propuestas por Gualdieri, Vázquez y Tomé (2008):

- Promover la valoración de lo nuevo y desconocido, desprendiéndose de “lo único” y “lo verdadero”.
- Visibilizar todos los conocimientos.
- Trabajar en el conocimiento teniendo en cuenta las experiencias y los saberes personales y los del grupo.

- Favorecer estrategias para la construcción colectiva de conocimientos.
- Fomentar el protagonismo de docentes, estudiantes y comunidad.

Hay una invitación particular de Daniel Mato (2009) a interculturalizar las instituciones de educación superior mediante la valorización de la diversidad y la producción de conocimientos en colaboración intercultural, igualmente a través de la revisión de sus currículos, de tal forma que en los planes de estudio se “incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje, que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales” (pp. 69-70).

También Farfán (2008) insiste en la interculturalización de las instituciones de educación superior, lo cual requiere revisar los currículos, incorporar la interculturalidad en la docencia, incluir conocimientos ancestrales, fomentar el diálogo universidad-comunidad, y fomentar la investigación intercultural.

En armonía con estos lineamientos han surgido las universidades interculturales, y en general las instituciones interculturales de educación superior, que se constituyen en un medio primordial para eliminar la colonialidad del poder; un caso para destacar es la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi del Ecuador, la cual ya no existe hoy, pero llegó a destacarse por cuanto su columna vertebral fue la interculturalidad como mecanismo para aceptar las diferencias y construir un mundo más justo, equitativo y humano; en consecuencia, tenía una perspectiva diferente a las universidades tradicionales, así, por ejemplo, en tanto la universidad estatal en Ecuador es una adaptación de la universidad europea en América, la universidad intercultural replantea el qué, el porqué y el para qué del conocimiento, teniendo en cuenta que el conocimiento no es uno solo ni universal y está marcado por la diferencia colonial (Walsh, 2003).

Por su parte, Walsh (2012), desde una postura crítica decolonial, dice que es necesario vincular la interculturalidad con la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire en la década de los sesenta, la cual integra “el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora” (p. 16). Según la autora, esta alianza debe darse porque hay que intervenir en el conocimiento hegemónico procedente de Occidente, pero no buscando que el conocimiento local se incluya en el de Occidente, sino que el local tenga la posibilidad de cuestionar,

contestar y participar en el conocimiento occidental, tradicionalmente concebido como universal.

Esto implica considerar con seriedad las contribuciones y las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas; y establecer conexiones dialógicas entre las dos (Walsh, 2007b). Con esta misma orientación se ha configurado una interculturalidad crítica que pregona la necesidad de salir del carácter monocultural y occidentalizante que ha caracterizado a América Latina; también promueve la igualdad y el reconocimiento de las diferencias (Ferrão, 2010) y la importancia de la interacción sistemática con los otros, mediante una “dinámica sistemática de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc.” (2010, p. 338); una vez más en estos planteamientos se evidencia la relación estrecha e inseparable entre interculturalidad y alteridad, de tal manera que la interculturalidad no es posible si no se acoge la alteridad.

En estos postulados de la interculturalidad crítica se encuentran dos términos muy importantes: las relaciones interculturales y el diálogo intercultural; sobre las primeras, Cunningham (2011) dice que deben basarse en el respeto de las singularidades; en tanto que Maldonado (2011) sostiene que las relaciones interculturales son posibles si hay un real reconocimiento de la diversidad. Sobre el segundo, Osorio (2013) menciona que las personas deben abrirse al mismo y dejar a un lado los prejuicios, lo cual implica voluntad y deseo por entender al otro; mientras, Valenzuela (2009) expresa que el diálogo intercultural debe conducir a develar y debatir lo pertinente a la inequidad, la discriminación y la desvalorización, de tal forma que los estudiantes asuman una posición en torno a los conflictos históricos de dominación y hegemonía de sus pueblos.

A su vez, Walter Mignolo, en la entrevista concedida a Catherine Walsh, sostiene que la tarea de los académicos es producir pensamiento crítico desde la colonialidad, para buscar la descolonización intelectual, la que, por su parte, debe aportar a la descolonización en otras áreas, como la ética, la política y la economía (Mignolo, 2003). Por su parte, Dussel (2011) reconoce que para formar profesionales críticos, con conciencia crítica, se debe enseñar materias críticas y de responsabilidad política.

En tanto que Claudia Vélez (2011) reconoce que “el diálogo intercultural, la escucha de lenguajes diversos que representan identidades milenarias como las de los indígenas, o afrocolombianos o los campesinos despojados ilustran un lugar nuevo del educador” (p. 144).

Por su parte, Ortega (2012) reconoce la necesidad de que exista una:

Pedagogía como un discurso que construye una política de la diferencia abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos. Política de la diferencia, [...] opuesta activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado a la condición de “otro” (p. 138).

A continuación, se profundiza lo expresado anteriormente considerando las subcategorías deductivas del estudio.

4.8.1 Diálogo intercultural

Con respecto a la primera subcategoría, denominada *Diálogo Intercultural*, es importante anotar –como se ha expresado anteriormente– que la interculturalidad por su propia concepción y por su esencia implica una interrelación, una interacción entre culturas, entre personas, grupos de diferentes culturas, lo cual supone esencialmente que la interculturalidad requiere y se da mediante un diálogo entre las partes diversas participantes, es decir, un diálogo necesariamente intercultural, el cual es definido por Fonet-Betancourt (2000) como un mecanismo “alternativo de comunicación e intercambio entre las culturas como horizontes complejos y ambivalentes, cargados por contradicciones y conflictos internos” (p. 30). En efecto, hoy en día la realidad muestra que las culturas son complejas, con una dinámica propia en su interior en donde se presentan naturalmente contradicciones y dificultades, como es normal en conglomerados; pero al interior de esas culturas y entre ellas es posible y necesario ese diálogo, ese intercambio que propicie:

Comunicación y aprendizajes permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas, y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 2009, p. 41).

Fonet-Betancourt (2009) expresa claramente que en el diálogo intercultural interviene un componente ético, el cual, según Frías (2009), consiste en “la tolerancia, el respeto y sobre todo en la acogida del otro” (p. 1). En este mismo sentido, Quintanilla (2009) manifiesta que este diálogo da lugar a la “comprensión del otro que es distinto a mí, pero siempre en el entendido de que ninguna comprensión de la diferencia será posible si antes no está

presupuesta una identidad o posicionamiento cultural desde el cual comprender algo o a alguien” (p. 142); y en esta acogida del otro, en esta comprensión del otro, se requiere la sensibilidad del uno frente al otro, valorar su propia cultura y la de los otros.

También Fonet-Betancourt (2009) considera que en el diálogo intercultural “juega un papel de primer orden el diálogo de conocimientos y saberes, porque estos son el corazón de la diversidad cultural y los que realmente configuran el perfil de sus diferencias” (p. 16); entonces, quienes participen en este diálogo deben tener dominio y valorar sus propios conocimientos y saberes, pero también valorar los conocimientos y saberes de los otros, sin encerrarse en que los conocimientos y saberes de uno están por encima de los otros, como lo que ocurre frecuentemente con los conocimientos de Occidente que se suelen considerar como los únicos legítimos y verdaderos.

De igual manera, Fonet-Betancourt (2009) plantea que un verdadero diálogo intercultural requiere buscar que haya simetría, es decir, equilibrio entre quienes participan en el diálogo y lo tratado en ese diálogo, porque dentro de la interculturalidad no es posible que unos interlocutores estén por encima de otros y lleven el control en un intercambio (Balladares, Avilés y Cadena, 2015). Concretamente, Fidel Tubino (2005) sostiene que “la asimetría social y la discriminación cultural hace invisible el diálogo intercultural auténtico” (p. 5); entonces, sí existe una dificultad real para el diálogo intercultural, por cuanto hay un interés marcado a imponer los intereses particulares, además, en un mundo marcadamente monocultural, por ello, Fonet-Betancourt dice que el diálogo y la interacción “no se dan si no hay reconocimiento real de la pluralidad que no se da de verdad, si no llega a prolongarse en un segundo paso que es el de la apertura del espacio libre que permite la interacción simétrica” (2009, p. 16).

Uno de los requerimientos que establece Paulo Freire para que haya un verdadero diálogo intercultural es la presencia de la sensibilidad intercultural, la cual es entendida por Agudelo y Estupiñán (2009) como “proyección y respuestas emocionales positivas frente a los demás” (p. 85); efectivamente, se requiere proyectarse y manifestarse de manera afectiva y acogedora en el campo emocional frente a las personas con quienes se interactúa, ya que así hay comprensión, aceptación y un compartir las emociones de los otros, lo cual permite el diálogo fraterno y armónico entre sujetos diversos.

En el plano educativo, Paulo Freire expresaba que en el diálogo intercultural se reconocen y fomentan espacios de convivencia e interrelaciones entre diferentes culturas dinámicas, y es esa dinamicidad, en términos de Agudelo y Estupiñán (2009) “lo que hace que puedan intercambiar cosmovisiones, costumbres, conocimientos y pareceres” (p. 88).

Por lo tanto, el diálogo intercultural es una subcategoría importante que se abordó en la presente investigación, a partir de las voces de los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos del programa de Licenciatura en Educación Física, que se encontraban cursando asignaturas investigativas en los semestres noveno y décimo de esta carrera; y cuyos resultados se analizan a continuación.

4.8.1.1 La empatía de los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag

En torno al tema del diálogo intercultural en su formación profesional como licenciados en Educación Física en la Institución Universitaria Cesmag, uno de cuyos requerimientos –como ya se mencionó– es que uno sea sensible frente a los otros, los jóvenes expresan, por una parte, su sensibilidad frente a sus compañeros en torno a las necesidades materiales y a la carencia de dinero que pueden tener en su proceso de formación para atender sus gastos de manutención, y dejan entrever que esta sensibilidad obedece a que ellos también han pasado este tipo de necesidades en algún momento de sus estudios, por eso tratan de colaborarles en sus necesidades básicas, como lo dice un estudiante afrodescendiente:

«Cuando uno viene de otras partes, acá le toca pagar arriendo, comida, transporte, y nosotros no trabajamos, todos dependemos del papá o de la mamá, y hay compañeros que pasan necesidades como también uno las pasa, y cuando yo tengo, lo invito a almorzar» (Afrodescendiente, 2016).

Otro estudiante dice:

«Yo siempre trato de ayudar a esas personas que lo necesitan, porque uno no está exento de que algún día uno pueda estar en ese lugar» (Mestizo 5, 2016).

Dentro de las observaciones realizadas en las clases de investigación se evidenció este tipo de ayuda cuando a un grupo de estudiantes que iba a realizar la presentación de los avances de su trabajo de grado no les funcionaba el video beam; los integrantes del grupo se turbaron, movían cables, oprimían botones, pero no podían lograr que el equipo funcionara, entonces, un estudiante se levantó y probó diferentes opciones de solución y finalmente

resolvió el problema para tranquilidad de los expositores. También apoyan a familias en situaciones de calamidad, como lo reconoce uno de los estudiantes:

«Yo sí soy sensible, por ejemplo, en un semestre anterior atropellaron a dos compañeros, entonces a nosotros nos dio duro, porque a pesar de como son, eran compañeros de nosotros y, entonces, apoyamos a las familias de ellos» (Indígena 5, 2016).

Cabe resaltar que este joven expresa ser sensible a pesar de cómo son ellos, pues, a veces, y como se verá más adelante, se sienten discriminados por algunos de sus compañeros.

Un estudiante indígena encuentra el origen de su sensibilidad en la cultura de la cual proviene, en efecto, él manifiesta:

«En mi cultura se ha desarrollado y es muy importante, la ayuda al otro, lo cual se ve en las *mingas*³ [...], entonces, por supuesto que el dolor ajeno también me duele, independientemente de lo que vea en mis compañeros» (Indígena 1, 2016).

Por otra parte, algunos estudiantes entrevistados expresan que son sensibles a las necesidades de sus compañeros, pues manifiestan una empatía por el otro, tal como lo menciona un estudiante mestizo:

«El grupo se siente afectado o beneficiado según lo le pase a uno de mis compañeros porque hay empatía» (Mestizo 1, 2016).

Esto significa que lo que les afecta a sus compañeros lo sienten como propio.

En estas apreciaciones, como claramente lo manifiestan los jóvenes, la sensibilidad la asumen como *la empatía* que sienten por sus compañeros; respecto a la cual Idareta y Uríz (2012) sostienen que es “la empatía frente al sufrimiento ajeno que impulsa al *yo* a responder frente a su dolor y a su súplica exigente, conmoviendo el ser emocional del *yo*, antes que su ser racional” (p. 35). Por su parte, Lévinas consideraba la empatía como el ponerse en el lugar del otro y González, basándose en este autor lituano, plantea que “la vía para conocer al otro es por empatía, como a otro yo-mismo, como alter ego” (2009, p. 121).

En tanto que Fernández (2010) sostiene que el concepto va más allá de ponerse en el lugar del otro, en realidad es “hacernos uno con el ‘otro’. Sufrir en alguna medida con el sufrimiento de los demás. Ver una parte de él/ella en mí y una parte de mí en él/ella [...] es

³ La minga es el trabajo comunitario (conocido en quechua como minka) que desde tiempos prehispánicos y hasta la actualidad se desarrolla en las comunidades indígenas y que busca el beneficio de todos los participantes.

ser en los ‘otros’” (p. 162). Esto implica, según el mismo autor, un compromiso de solidaridad en las siguientes cuatro situaciones: a) en el acompañamiento en momentos de dificultad de los semejantes; b) en la búsqueda de la igualdad entre las personas y grupos humanos, quienes poseen los mismos derechos y oportunidades; c) en el trabajo por la justicia, tendiente a alcanzar la igualdad en las condiciones sociales, económicas, democráticas y políticas; d) en la lucha por alcanzar y mantener la paz. De estos cuatro compromisos de solidaridad, los estudiantes que hicieron parte del estudio manifestaron claramente que asumen el referido al acompañamiento en momentos de dificultad de sus semejantes, tal como se mostró en los testimonios expresados por ellos sobre el apoyo económico a sus compañeros y familiares en situaciones de carencia o calamidad.

El mismo autor Fernández, soportando la apreciación del estudiante Mestizo 1 de que la sensibilidad se relaciona con la empatía, expresa que esta última es una capacidad del hombre “que desarrolla la sensibilidad para preocuparse y ocuparse de los demás” (2010, pp. 167-168). En consecuencia, es muy importante dentro de la interculturalidad esa empatía, ese ser sensible a las necesidades y sufrimientos del otro, pues un diálogo intercultural la requiere para que las personas se coloquen en un nivel de igualdad, de comprensión, aceptación y reconocimiento mutuos; además la empatía es un factor fundamental para que haya el respeto a la alteridad, pues sin empatía no es posible comprender y reconocer al otro.

En la observación de una de las clases de investigación se evidenció esta situación; fue en la clase del 14 de octubre de 2016, a las 7 de la mañana, cuando el docente y la mayoría de estudiantes ya estaban tomando sus puesto para iniciar su actividad académica, en medio de conversaciones entre ellos y de otros jóvenes con el profesor, una estudiante indígena les pidió a sus compañeros y al docente que eleven una oración por la salud de una de sus profesoras, quien estaba con graves quebrantos; esta docente le había prestado a ella una colaboración especial de asesoría en su trabajo de grado, entonces, quería que orasen juntos por su recuperación; además contó que ella la cuidaba en el hospital cuando sus actividades académicas se lo permitían. La estudiante indígena, con toda devoción le pidió al Todopoderoso que le devuelva el bienestar a su profesora y que el bebé que estaba en su vientre, esa nueva vida, florezca para integrarse a su familia y a la comunidad. Todos los presentes acompañaron la oración con mucho recogimiento.

4.8.1.2 Arraigo cultural, tradiciones familiares y valores de los estudiantes

Por otro lado, los estudiantes manifiestan que han llegado a la I.U. Cesmag conscientes de su arraigo cultural y con una importante tradición familiar y valores que aplican en su vida diaria.

El arraigo cultural, según los estudiantes, es importante para su formación profesional. Particularmente, el arraigo, según Orfeli (2003), es “el modo en que se vincula el hombre a su espacio y tiempo vital, a su semejante próximo y a los principios o valores –a la cultura– vigentes en la comunidad en la que habita” (p. 3); en este mismo sentido, Quezada (2007) lo define como “el proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente ‘se echan raíces’ en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de “atadura” con el lugar” (p. 43); se trata, entonces, de una adherencia, un apego fuerte y estable a una situación particular, por ejemplo, a la familia (arraigo familiar), a un espacio (arraigo espacial), a la sociedad a la que se pertenece (arraigo social). Pero de manera especial sobresale el arraigo cultural, el cual se entiende como la adhesión, el apego y la práctica de los componentes y pautas compartidas por un grupo cultural particular, como: la espiritualidad, los saberes, las costumbres, los ritos, la religión y las lenguas.

Entonces, los estudiantes de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag que participaron en esta investigación plantean que ese arraigo cultural es importante para su formación profesional, tal como lo expresa un estudiante indígena:

«Saber de dónde nosotros venimos, saber sobre las costumbres de nuestra tierra, son importantes para ser un buen profesional» (Indígena 6, 2016).

Un estudiante afrodescendiente considera que el arraigo a su cultura es lo que lo motiva a ser un profesional de la educación física, él dice:

«Yo no me olvido quien soy, y eso es lo que me motiva a querer, cuando salga de la universidad, a ofrecer este conocimiento que aprendí acá, a la comunidad, para ayudar a los niños y los jóvenes, con unas ideas acordes a sus necesidades (Afrodescendiente 2, 2016).

En las expresiones del estudiante indígena y del estudiante afrodescendiente se evidencia su arraigo a la cultura de la cual hacen parte, a pesar de estar cursando los últimos semestres de su carrera y haber transitado por una formación esencialmente occidental que es señalada de propiciar el desarraigo a lo propio, en tanto esa formación no considera lo local, lo cual

ocasiona el debilitamiento de “su lengua, costumbres, formas de organización y prácticas productivas comunales” (Hirmas, 2008, p. 48); además involucra a los estudiantes con otros conocimientos y otros modos de vida que suelen captar su atención, llegando a sentirse cómodos en espacios diferentes a los de su cultura; frente a lo cual diferentes pueblos, por ejemplo, indígenas y afrodescendientes, “temen una ruptura generacional en vez de la continuidad cultural al interior de sus comunidades” (Castro y García, 2016, p. 23). En este sentido, y como se verá más adelante, un estudiante indígena sí reconoció su desarraigo de su cultura original, debido a que no se consideran los saberes locales en su formación.

Respecto a *las tradiciones familiares*, los jóvenes que participaron en los talleres de estudiantes consideran que son importantes en su formación profesional.

Las tradiciones familiares corresponden a conocimientos, experiencias, valores que viven, cultivan las familias y que transmiten de generación en generación, los cuales inciden en el modo de vida y se manifiestan en el comportamiento de sus integrantes en los diferentes ámbitos en los que actúan. Definitivamente, a pesar de la influencia de amigos, del medio, de la tecnología, la familia ha sido, es y siempre será un núcleo fundamental del que depende lo que es y llega a ser cada persona; es la escuela permanente de formación, así lo reconoce la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, cuando expresa que la familia “entendida tanto en la relación de padre y madre, así como la familia grande, integrada por los abuelos, los tíos, las personas u otros seres que están cercanos biológica, cultural y espiritualmente es la base fundamental de la formación de los seres” (2013, p. 44). Entonces, las tradiciones familiares educan junto con las instituciones educativas; así lo reconocen estudiantes indígenas y afrodescendientes cuando dicen:

«Nuestros padres nos educan, son importantes para uno poder ser un buen profesional» (Indígena 6, 2016).

«Nuestros padres nos enseñan a nosotros; ellos tienen sus conocimientos, por lo que uno aprende de ellos, por ejemplo, de hierbas medicinales [...] En mi caso mi papá y mi mamá no son estudiados, terminaron quinto de primaria, pero saben mucho más de lo que sabría un profesional» (Indígena 5, 2016).

Un estudiante afrodescendiente reconoce la necesidad de su familia en su formación:

«Salir adelante por sí solos es difícil, siempre necesitamos la ayuda del padre, de la madre, del familiar» (Afrodescendiente 7, 2016).

Otro joven afrodescendiente reconoce la incidencia de un familiar en la elección de la carrera que está cursando:

«Yo tomé la decisión de estudiar educación física por un tío, ya que él es el que me ayudó a identificar lo que es la educación física y cómo usted puede enseñar el conocimiento a los demás» (Afrodescendiente 3, 2016).

Por su parte, un estudiante indígena reconoce el aporte de su familia a su formación como persona, cuando expresa:

«Ellos [los padres] empezaron a formar nuestro pensamiento, nuestra forma de ser, nuestra forma de cuidar de nosotros mismos, nuestra forma de cuidar el entorno; nos han dado un significado de cada cosa y de todo, entonces, nosotros aquí debemos traer eso y lo demostramos en nuestra forma de actuar y relacionarnos con los demás» (Indígena 2, 2016).

A su vez, un estudiante mestizo expresa:

«Nuestros padres tienen gran relevancia en nuestra formación académica y profesional, ya que depende de lo que ellos nos hayan inculcado, la formación y las formas de vida de nosotros» (Mestizo 1, 2016).

Otro estudiante mestizo plantea que su hogar es también un centro de educación, en efecto, él menciona:

«La educación y la formación siempre vienen desde la casa, y desde ahí se van cultivando los valores, los saberes y los conocimientos que cada uno trae aquí y aporta para nuestra formación» (Mestizo 8, 2016).

En igual sentido, un estudiante mestizo expresa:

«La formación que nos brindan nuestros padres y nuestra familia es la más importante y es la primera formación que nosotros recibimos» (Mestizo 2, 2016).

Como puede observarse, indistintamente de ser indígena, afrodescendiente o mestizo, los estudiantes reconocen el importante aporte de las tradiciones familiares, ya sea en su formación profesional o en su formación como persona, lo cual es determinante en su comportamiento de toda la vida. Aunque las tradiciones familiares varían de una cultura a otra, su incidencia es vital en cada uno de sus integrantes y se reflejan en su diario vivir y en la convivencia con sus semejantes.

En lo que respecta a *los valores*, los estudiantes están convencidos, por una parte, que son fundamentales en su formación profesional, y por otra, que estos provienen de sus padres, de

sus familias. Inicialmente, un estudiante indígena destaca la importancia de su familia, en especial sus padres y abuelos, en la formación de sus valores, cuando manifiesta:

«Yo veo la analogía con un árbol, entonces, las raíces que sedimentan el árbol, que lo sostienen son todos esos conocimientos y esas enseñanzas que vienen de taitas, de abuelos, de sabedores, de madres sabedoras, [las cuales] son las bases de los valores de toda la vida; y para la profesión, estos conocimientos han servido como para darle el valor que la profesión merece [...] Uno se reúne, por ejemplo, con la abuela, alrededor del fogón; el hábito de conversar que se desarrolla en el fogón es fundamental en una profesión, entonces, sí considero que todos esas enseñanzas sirven y son exageradamente útiles» (Indígena 1, 2016).

Un segundo joven indígena reconoce los valores que posee gracias a sus padres:

«Yo soy respetuoso con las demás personas, sé escucharlas; también sé obedecer, soy responsable; y cuando uno viene a estudiar acá, hace uso de lo que se aprendió de las personas, de la tierra y, sobre todo, de los padres» (Indígena 6, 2016).

Por su parte, un estudiante afrodescendiente hace referencia a su valor de la responsabilidad y al hecho que sus valores están bien arraigados:

«Yo siempre he sido una persona responsable, y este es un valor que aprendí de mis padres, aunque ellos no son estudiados me fomentaron valores, y esto me ha servido porque de donde venimos son sitios conflictivos y nos pueden confundir» (Afrodescendiente 7, 2016).

En tanto un estudiante indígena enaltece su valor de la empatía:

«Yo siento que como indígena soy muy sensible y le doy muchísimo valor a personas, a los conocimientos; ese es mi gran valor que lo he recibido de mi familia» (Indígena 5, 2016).

Un estudiante mestizo pondera sus valores de respeto, responsabilidad y cumplimiento:

«Mis principales valores son: el respeto, la responsabilidad y ser muy cumplido en todo, y eso trato de aplicarlo en todo, y estos son valores que me los han inculcado mis padres» (Mestizo 6, 2016).

Otro joven mestizo destaca la importancia de poseer valores:

«Los valores que nos han dado los padres es algo importante para el rendimiento en la universidad, también para seguir los pasos de ellos, para ser alguien en la vida» (Mestizo 7, 2016).

Finalmente, un estudiante mestizo habla de la incidencia de sus valores en su desempeño laboral:

«Los valores que nuestra familia nos ha inculcado tienen que ver con la forma en que uno se desempeña en la parte laboral, con qué responsabilidad toma los trabajos que va a realizar» (Mestizo 2, 2016).

Los testimonios de estos estudiantes evidencian y confirman lo que ya es un consenso mundial, respecto a que la familia es una fuente de valores; particularmente Flaquer (1998) sostiene que de la familia depende la adquisición y fijación de valores, además de su estabilidad emocional. En igual sentido, Ortega y Mínguez (2003) sostienen que “la familia es el hábitat natural para la apropiación de los valores” (p. 41); más concretamente dicen estos autores que la familia es “la más influyente en el aprendizaje de valores, de patrones valiosos de conducta y, también, su marco más adecuado. Cuando éste fracasa o no se da, resulta muy difícil la suplencia” (p. 42).

A pesar de todas las transformaciones y la crisis que viva la familia, en atención a los cambios históricos que se van dando en el orden social, económico, cultural, político, incluso tecnológico, ciertamente es muy difícil suplirla; pues en ella es donde se inculcan los valores en las personas desde niños, pero no por consejos, ni por imposiciones ni por mandatos ni porque conozcan muy bien su definición, sino mediante la vivencia real de esos valores en el seno familiar, entonces, el sujeto acoge y pone en práctica un determinado valor; con esta misma orientación Ortega y Mínguez (2003) dicen: “el aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y saberes. Exige la referencia inmediata a un modelo. Es decir, la experiencia suficientemente estructurada, coherente y continuada [...] Y esto es difícil encontrarlo fuera de la familia” (p. 43).

En las observaciones efectuadas se tuvo la oportunidad de presenciar el desarrollo de una clase sobre la ética en los procesos investigativos, en donde el docente los invitó a manejar con cuidado la información de sus trabajos de grado; a tratar bien, con respeto y con honestidad a las personas que participan en los estudios; a ser fieles a la verdad. Fue en este tema donde los estudiantes, sin distinción de su etnia, estuvieron más atentos; incluso un estudiante afrodescendiente hizo el siguiente comentario:

«La ética es lo más lindo que hay».

Sin embargo, en cuanto a sus valores culturales, en el aula algunos estudiantes participantes en los talleres sienten que sus docentes no los respetan desde la tradición cultural que proceden, principalmente por el desconocimiento que los docentes tienen de su origen. Sobre este desconocimiento de los profesores, el investigador mexicano Miguel Ángel Elorza

(2014) sostiene que los maestros no se preocupan por conocer a sus alumnos, pues permanecen encerrados en el currículo, no los escuchan, no dialogan con ellos. En este marco, un estudiante plantea:

«Yo creo que, de mis profesores, unos tres saben que yo soy indígena, entonces, ese desconocimiento no permite darme cuenta si me están entendiendo como una estudiante indígena» (Indígena 1, 2016).

Por el contrario, un estudiante afrodescendiente siente que son sus compañeros quienes no respetan su forma de ser afrodescendiente, pues él dice:

«A veces uno habla más fuerte, grita, hace bulla, la misma que uno realiza allá en su pueblo; uno a veces acá la quiere expresar, pero se sorprenden, y dicen: “Ay oye, habla más suave o bájale”, pero uno así es por su cultura: bien bullicioso, entonces ellos me están irrespetando la cultura, porque uno viene así; así son las venas de Tumaco» (Afrodescendiente 3, 2016).

Los valores culturales son aquellos que funcionan como mecanismos de unión e identificación dentro de cada una de sus culturas, se derivan de su espiritualidad y hacen parte de su identidad; son aquellos que a pesar de la conquista europea, los diferentes pueblos indígenas y negros de África “buscaron la manera de continuar practicando [...] sus rituales, creyendo en sus creencias, hablando sus lenguas, curándose con sus conocimientos, viviendo según las formas en que reacomodaron su vida comunal” (Maldonado, 2000, p. 7).

Por su parte, los pueblos minoritarios incluyen dentro 'lo propio' a los valores culturales “que norman la vida de los pueblos y comunidades –como la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, reciprocidad en el trabajo comunitario, la palabra, la cooperación, etc.–” (Castro y García, 2016, p. 24); sin embargo, lo que acontece en la educación superior, y en general en todos los niveles de educativos, es que éstas “están impregnadas por los valores de la cultura dominante, tolerando distintos niveles de desigualdad y marginación que afectan a los grupos no dominantes. Algunos de estos grupos han sido los indígenas, afrodescendientes, homosexuales, migrantes y las mujeres, entre otros” (Treviño, 2005, p. 29). Normalmente, en los centros educativos se trabajan e inculcan valores únicos como: convivencia ciudadana, amor a la profesión y la disciplina, ya que los estudiantes son tratados como un grupo homogéneo, pero en realidad, hay diferencias entre los valores de las diversas culturas de las que proceden sus estudiantes; no obstante, esta realidad no se tiene en cuenta dentro del proceso formativo.

4.8.1.3 Orientación de los docentes de investigación en la formación de los estudiantes, sin considerar su cultura

Haciendo alusión a la formación en investigación, los estudiantes destacaron, en primer lugar, que es *insuficiente la investigación que se realiza en las comunidades*, en particular en comunidades indígenas y afrodescendientes. En este caso se está ante un hecho obvio y lógico en las instituciones de educación superior convencionales, que se preocupan por indagar y acrecentar los conocimientos que circulan en ellas, que corresponden a conocimientos de Occidente, en torno a los cuales los grupos de investigación de docentes establecen líneas de investigación, en las que deben inscribirse los trabajos de grado de los estudiantes de pregrado, los trabajos de investigación de los estudiantes de maestría y las tesis doctorales. Normalmente esas líneas de investigación se definen considerando los conocimientos que se imparten en un programa académico en particular, los campos de conocimiento que se manejan, el dominio e interés del grupo en la temática y las condiciones favorables institucionales para desarrollar dichas líneas, ya sea en recursos financieros, tecnológicos, humanos, de bibliografía, etc. En lo que tiene que ver con la Institución Universitaria Cesmag, en el programa de Licenciatura en Educación Física, que es la carrera de estudio de esta tesis, las líneas de investigación que actualmente trabaja el grupo de investigación Cooper, el único que existe es esta licenciatura, son:

- Didáctica, Metodología y Evaluación, cuyo objetivo es:

La construcción y perfeccionamiento del saber pedagógico y particularmente el de naturaleza curricular referido tanto a la dimensión teórico-crítica como a la solución de problemas específicos del diseño didáctico y de la práctica pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas y la formación pedagógica de nuevos profesionales en Educación (López, Cuaspa, Guerrero, Castaño, y Acevedo, 2017, p. 6).

- Corporal, siendo su objetivo: “reflexionar sobre procesos que se preocupen por orientar las prácticas corporales desde la motricidad, la expresión y la salud, con base a los determinantes sociales y culturales del entorno, dándole un sentido de integralidad a la concepción de cuerpo” (López, Cuaspa, Guerrero, Castaño y Acevedo, 2017, p. 7).

- Formación Deportiva, la cual tiene como objetivo:

Promover el desarrollo de procesos de reflexión, investigación e innovación en el campo de la Educación Física, y la formación deportiva. Acompañar procesos investigativos y prácticas institucionales que se enmarquen en el

contexto de la línea de investigación para fortalecer las Escuelas de Formación Deportiva. Aportar desde procesos investigativos para mejorar los planes y políticas de desarrollo, en el ámbito de la educación física y las escuelas de formación deportiva (López, Cuaspa, Guerrero, Castaño y Acevedo, 2017, p. 9).

Como se puede apreciar, se trata de líneas de investigación muy disciplinares en las cuales no tienen cabida aspectos explícitos referidos a las comunidades de las minorías, por cuanto no hacen parte del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física; sin embargo, a partir de los conocimientos que traen los estudiantes de sus comunidades de origen, ellos podrían y de verdad desean desarrollar sus trabajos de grado en dichas comunidades, pero los problemas que se presentan son:

Por una parte, que los docentes del programa, que son sus asesores, no tienen el conocimiento de las diferentes culturas de donde proceden sus alumnos, tal como lo plantea un joven indígena:

«Siempre se van a enfocar al estilo tradicional; ellos son investigadores de autores, pero de comunidades, poco» (Indígena 5, 2016).

Esta debilidad que encuentra el estudiante no es responsabilidad exclusiva de los docentes, que no fueron preparados, ni en la institución de educación superior que los formó ni en las que laboran, para asumir la diversidad, y realmente se debe reconocer que desde la pedagogía eurocéntrica no es posible atenderla. Además, hay que resaltar que a pesar de la existencia de diferentes directrices nacionales e internacionales que abogan por la atención a la diversidad, en la práctica los avances son muy limitados, y las acciones realizadas por los centros educativos, con sus profesores para formarlos en esta nueva exigencia de la educación, son mínimas.

En particular, en la Institución Universitaria Cesmag, como lo sostiene un profesor entrevistado, no hay espacios de formación docente en el tema de la diversidad en donde, por ejemplo, se definan estrategias pedagógicas que permitan valorar la diversidad de los estudiantes.

Otro profesor reconoce que la única acción que se ha adelantado en la Institución es la creación de la Oficina de Inclusión y Diversidad, la cual es todavía nueva y se ha centrado exclusivamente en los estudiantes, pero no en la capacitación de los docentes en este campo. Esto es una realidad, en efecto, en esta oficina se trabaja en atender y apoyar a los estudiantes indígenas y afrodescendientes, pero no se ha pensado en el profesorado, no solo en lo

referente a formación, como lo menciona el entrevistado, sino también en lo que tiene que ver con el fomento de condiciones y valores que se necesitan para atender la diversidad, como: la convivencia, el pluralismo, la justicia, la responsabilidad; al respecto un docente manifiesta categóricamente que no existen estrategias para este fin, tan solo destaca la realización de convivencias y encuentros vinculados con las relaciones interpersonales, en especial desde la Oficina de Pastoral y la Vicerrectoría de Bienestar Universitario «donde se dan esos procesos de respeto al otro» (Docente 1, 2016).

Claro está que preparar a los docentes para asumir la diversidad implica cambios profundos en las instituciones, la comunidad académica en general, y en particular en los profesores, quienes, con el apoyo institucional, deben “buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron [...] inventar y apropiarse de modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a ‘resolver nuestras necesidades’, ‘solucionar problemas’, ‘mejorar al pueblo’, ‘ayudar a salir adelante’” (Baronnet, 2013, p. 312). Así es que la problemática identificada por el estudiante en su formación investigativa no será de pronta solución; sin embargo, en cumplimiento de la tercera función sustantiva de las instituciones de educación superior en Colombia, que es la proyección social, debe darse un acercamiento más contundente con las comunidades, en donde la investigación se dirija a la solución de situaciones problemáticas de diferentes pueblos, no solo de la ciudad de Pasto.

De otro lado, en la Licenciatura en Educación Física, por lineamientos institucionales, se tiene establecido que el trabajo de grado se realice en los diferentes establecimientos educativos de pre-escolar, primaria y secundaria de Pasto, donde simultáneamente realizan su práctica pedagógica, y si se desea realizarlo fuera de la ciudad, los estudiantes deben asumir sus costos de desplazamiento y también de los asesores. Este es el principal problema identificado por los estudiantes, de lo cual, erróneamente, responsabilizan a los docentes, cuando manifiestan:

«Los profesores no dejan vivenciar, no dejan investigar lo que uno quiere; nos toca trabajar en lo que ellos nos propongan, o sea, el tema que uno quiere investigar siempre va a estar negado en todas circunstancias. Yo quisiera investigar mi cultura y dicen 'no, el jurado no se la va aceptar'. A mí sí me interesa investigar a fondo mi comunidad, pues la verdad no la conozco bien; no sé cómo se maneja la escuela en mi comunidad, porque jamás entré a ella; yo inicié desde la primaria con gente blanca y con mestizos; no conocí compañeros de la misma comunidad ni en la primaria ni en el bachillerato, pero hay parámetros de los docentes que nos impiden» (Indígena 5, 2016).

Aquí queda claro el interés del estudiante por ampliar su conocimiento sobre la educación indígena, de la que él no hizo parte, pero quiere profundizar; esto es resaltable en un joven que está *ad portas* de concluir su formación universitaria occidental, pero quiere volver a sus raíces; sin embargo, la Institución no se lo permite por su estructura, la cual coincide con la que tienen la mayoría de instituciones de educación superior del país.

También, el estudiante afrodescendiente comparte su interés y las dificultades para hacer su práctica y trabajo de grado en su lugar de origen:

«Yo quería hacer la práctica en mi pueblo, pero me dijeron que no se podía porque tenía que irme para allá, y que lo más pertinente era que haga la práctica y, por ende, el trabajo de grado acá; y otra cosa: yo traje la carta de aceptación de la comunidad firmada y tampoco me la aceptaron, entonces a nosotros nos toca por obligación hacerla acá» (Afrodescendiente 3, 2016).

A su vez, un joven mestizo procedente de una ciudad diferente a Pasto, se refiere a las limitaciones que se le presentaron desde la Institución para hacer el trabajo de grado en su ciudad de procedencia:

«Yo había pensado realizar mi trabajo de grado en mi región, soy de Ipiiales, y muchas veces yo hablé con docentes que me decían que para ellos ir a asesorarme yo tenía que pagarle el transporte, la comida, entonces, la mayoría de personas hacemos el trabajo de grado acá por las facilidades que se nos dan en los colegios de la ciudad» (Mestizo 2, 2016).

Todos estos inconvenientes hacen que los estudiantes no trabajen en sus comunidades, entonces, se pierde la oportunidad de “descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo” (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013, p. 47).

A través de una revisión documental se pudo establecer que de los 24 trabajos de grado que se encontraban realizando en los semestres: noveno A, décimo A y décimo B de la Licenciatura en Educación Física, solo uno de ellos, el desarrollado por dos estudiantes indígenas y dos mestizos, se realizaba en la comunidad de los dos indígenas: la comunidad indígena de los Pastos; dicho trabajo se denomina *Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de fútbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiiales*. A continuación, en la tabla 7, se presenta la relación de los trabajos de grado realizados por los estudiantes de los tres semestres observados.

Tabla 6. *Relación de trabajos de grado realizados por los estudiantes de los semestres observados*

Los juegos pre deportivos para fortalecer la coordinación dinámica general en las niñas del grado 4-2 de la Institución Educativa Municipal María Goretti de la ciudad de San Juan de Pasto.

Los juegos circenses para fortalecer la coordinación viso manual del grado 3-1 de la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza.

Las tareas significativas integradas para fortalecer los principios técnico tácticos ofensivos de juego en los jugadores de la selección de futbol de salón categoría pre juvenil del Liceo de la Universidad de Nariño.

Los materiales didácticos alternativos para contribuir en el desarrollo de la coordinación viso manual de los estudiantes del grado 2-2 de la Escuela Normal Superior de Pasto.

Los juegos cooperativos como estrategia metodológica para mejorar las relaciones interpersonales en la Escuela de Formación Deportiva Los Paulistas de la Fundación Casa Divina Providencia de Pasto.

Los juegos cooperativos como alternativa pedagógica para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los niños y niñas de grado 4-2 de la Institución Educativa Municipal Libertad.

Los roles de movimiento para mejorar el salto de remate en voleibol con la selección femenina juvenil de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial.

Los juegos cooperativos dentro de la clase de educación física como alternativa didáctica para educar en habilidades sociales a los estudiantes del grado 7-1 en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal.

La base de la gimnasia artística para fortalecer la técnica postural de los integrantes del Club de Gimnasia Los Huracanes de la ciudad de Pasto.

Los juegos cooperativos como estrategia para disminuir las conductas agresivas en las estudiantes del grado 3-3 de la Institución Educativa Municipal María Goretti.

Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de futbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales.

Los juegos tradicionales como estrategia didáctica para mejorar la coordinación viso manual de los estudiantes del grado 3-1 de la Institución Educativa Municipal La Rosa.

El baile urbano y social para el fenómeno de la competencia expresiva-corporal en las estudiantes del Hogar de Protección Misioneras Somascas.

Los juegos motores menores para fortalecer la coordinación dinámica general en los niños de la categoría pre-infantil de la Escuela de Fútbol Fundación Comuniquemos su Misericordia-Sede San Vicente de la ciudad de San Juan de Pasto.

Los juegos populares como estrategia pedagógica para disminuir el sedentarismo.

Actividades manuales para fortalecer la motricidad fina en el grupo de adulto mayor “Taita Kuna” de la ciudad de San Juan de Pasto.

El proyecto de aula formativo como estrategia metodológica para promover los hábitos de vida saludables desde la clase de educación física con los estudiantes del grado 4C de la Institución Educativa Municipal La Rosa.

La implementación de las formas jugadas como estrategia metodológica para describir los cambios en el pase con el pie en el fútbol con los niños de 8 a 10 años de la categoría A de la Fundación Socio-Deportiva Real Madrid-Sede Catambuco.

Las actividades recreativas como estrategia para identificar el proceso de mejoramiento de la coordinación viso-manual en las niñas del grado 1-4 de la Institución Educativa Municipal María Goretti-jornada de la tarde.

Los juegos motores como estrategia metodológica para fortalecer la motricidad gruesa en niñas del grado 4-7 de la Institución Educativa Municipal María Goretti de la ciudad de San Juan de Pasto.

Desarrollar la inteligencia kinestésica corporal de los estudiantes del grado 6 del Centro Educativo Municipal Los Ángeles-corregimiento de Santa Bárbara de San Juan de Pasto.

La actividad física como estrategia metodológica para el mantenimiento de la motricidad gruesa del adulto mayor en el grupo “Edad Dorada”.

La bailoterapia para disminuir el estrés académico en los estudiantes del grado 11-3 de la Institución Educativa Municipal Liceo Central de Nariño.

Influencia de los fundamentos básicos del batminton para el fortalecimiento de la coordinación viso-manual de los estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz.

Fuente: Programa de Licenciatura en Educación Física, Institución Universitaria Cesmag, 2017.

En segundo lugar, los estudiantes mencionaron el *énfasis en autores occidentales* que se da en el proceso de formación investigativa, tal como lo expresa un estudiante:

«Los profesores se centran en lo Occidental, trabajamos los procesos que se han llevado en otras partes; ellos tienen sus autores» (Afrodescendiente 7, 2016).

El soporte teórico en autores occidentales es normal en una institución de educación superior tradicional, cuya base es el conocimiento occidental, y este conocimiento está en manos de docentes formados bajo esos mismos cánones. En la formación investigativa, como se pudo constatar en las observaciones efectuadas, la utilización de autores occidentales no solo se da en los temas específicos de los trabajos de grado, sino también en la enseñanza de la metodología de la investigación.

En cuanto a autores occidentales, un grupo de estudiantes, cuyo trabajo de grado se denomina *Elementos básicos de batminton para mejorar la coordinación viso-manual de los*

estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz, se basa totalmente en autores occidentales; en la tabla 8 se muestra los principales autores occidentales consultados.

Tabla 7 Principales autores occidentales y sus textos consultados en el trabajo de grado “Influencia de los fundamentos básicos del batminton para el fortalecimiento de la coordinación viso-manual de los estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz”

AUTORES	TEXTO
Juan Bartual y Nicolás Pérez	El sistema vestibular y sus alteraciones
Hipólito Camacho Coy	Pedagogía y didáctica de la educación física
Neil Dougherty	Educación física y deportes
Mikel Izquierdo	Biomecánica y bases neuromusculares de la actividad física y el deporte
Josefa Lora	La educación corporal
Antonio Mesonero	La educación psicomotriz: necesidad de base en el desarrollo personal del niño
Juan Francisco Ruiz y María Elena Montes	Desarrollo de la motricidad a través del juego
Javier Castejón Oliva	Iniciación deportiva (enseñanza-aprendizaje)
Jorge Gómez	La educación física en el nivel primario

Fuente: Fajardo y Guachavez (2017).

En lo que respecta al único trabajo de grado realizado en una comunidad indígena, el denominado *Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de futbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales*, de las 31 referencias bibliográficas consultadas, las cuales incluyen documentos sobre metodología de la investigación, solo las dos siguientes referencias sobre las comunidades indígenas de Nariño: *Estudios Andinos de Pensamiento y Memoria Organización La Charita*, de las autoras Adriana Enríquez y Paula Torres; y *El churo cósmico*, del autor Armando José Quijano. Dos documentos (2) son normas colombianas: la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley 181 de enero 18 de 1995 por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el

aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. Un documento es una guía para trabajos de la Institución Universitaria Cesmag, titulado *Directrices generales para los trabajos de grado*. Los restantes textos son de autores occidentales, como se puede apreciar en la tabla 9.

Tabla 8. Autores occidentales y textos consultados en el trabajo de grado “Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de fútbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales”

AUTOR	TEXTO
Samuel Amegan	Para una pedagogía activa y creativa
Guillermina Baena Paz	Instrumentos de investigación
Bojacá Hernán y Arsenio Robayo	Propuesta de gestión educativa para el Colegio Distrital de Villavicencio IED, desde la perspectiva de la ética del cuidado de sí
Carlos Bonilla Baquero	Didáctica de la educación física de base
Elsy Bonilla y Penélope Castro	Más allá del dilema de los métodos
Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norte América A.C.	Saber más. Ética y medio ambiente
Enrique Chauv	Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa
Alba Cortés Fuente	El método de proyecto como experiencia de innovación en aula Geoenseñanza
Humberto Cubides y Gustavo Chirolla	Reseña de Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí
Martha Cecilia Díaz Prado	Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la Institución Educativa San Bartolomé La Merced
Jorge Larrosa	Escuela, poder y subjetivación
Jorge Larrosa	Tecnologías del yo educación
Luis Fernando Garcés y Conrado Giraldo	El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado
Michel Foucault	El cuidado de sí. Principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado
Michel Foucault	Tecnologías del yo
Marie Françoise Colliere	Promover la vida
Sara Fry	La ética en la práctica de la enfermería
Luz Elena Gallo y otros	Aproximaciones pedagógicas al estudio de la educación corporal
Gladys García Restrepo	Ética del cuidado de sí y desarrollo humano: un reto para la educación superior
Julián Gutiérrez Sabogal	Cuerpo y sujeto. La educación física como herramienta para el trabajo de la Epimeleia Heautony las tecnologías del yo
Miguel Morey	Michael Foucault Tecnologías del yo y otros textos afines
Steve Robbins	El cuidado de sí. La inversión del platonismo desde la mirada de Michel Foucault
Olga Cristina Romero	Las prácticas pedagógicas en la constitución del sujeto-profesor: una arqueología y genealogía en la universidad colombiana

Alexis Sossa Rojas	Michel Foucault y el cuidado de sí
Victoria Vásquez	La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings
Olga Zuluaga y otros	Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo

Fuente: Caicedo, Guerra, Romero y Rosero, 2017.

En cuanto a la enseñanza de la metodología de la investigación, en Licenciatura en Educación Física se siguen los parámetros definidos por investigadores que abogan por las ciencias sociales dentro de la tradición occidental; así, en el desarrollo de una de las clases se evidenció el trabajo del tema de la triangulación basado en los autores Mayumi Okuda y Carlos Gómez-Restrepo, médicos de la Universidad Javeriana. Algunos textos guía para la elaboración del proyecto de investigación son: *La investigación social y educativa* de Guillermo Briones; *Etnografía educativa* de David Beciez; *Investigación Educativa y Pedagógica* de Rafael Flórez y Alonso Tobón; *La investigación en la enseñanza de la educación física* de Fernando Del Villar; *Observación en la escuela: aplicaciones* de María Teresa Anguera; y *Cómo elaborar proyectos: diseño, ejecución y evaluación de los proyectos sociales y educativos* de Hugo Cerda Gutiérrez.

El problema no es la utilización de autores occidentales o del pensamiento occidental, la dificultad es su uso exclusivo, pues existe un consenso entre las comunidades de las minorías respecto a que no se trata de desconocer los conocimientos occidentales, por eso mismo es que promulgan el diálogo de saberes, la búsqueda de un conocimiento intercultural, donde “el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino” (Elorza, 2014, p. 158).

En este mismo sentido, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos indígenas (2013) reconoce la importancia de considerar el conocimiento “de las diversas culturas del mundo, [entonces] se potencia la sabiduría de cada pueblo” (p. 79).

En tercer lugar, en la formación investigativa los estudiantes mencionan el *desconocimiento que los docentes tienen de culturas diferentes a la occidental*, situación que no es de extrañar en un sistema de educación tradicional, preocupado por la preparación de la “mano de obra necesaria para la producción primaria e industrial” (Elorza, 2014, p. 29), en el marco del conocimiento occidental y cumpliendo contenidos y planes de estudio definidos previamente, sin considerar la diversidad cultural de los estudiantes. Bajo este esquema son

formados los docentes que luego deben educar a las futuras generaciones, por lo que es lógico que se repita el esquema de formación, que se distingue, por ejemplo, por la reproducción de conocimientos generados en otros espacios, en otras condiciones, es decir, descontextualizados, por el desconocimiento del entorno cultural y sus necesidades, por unos contenidos curriculares que no contemplan temas culturales y étnicos; por la utilización de didácticas y metodologías centradas en lo académico que no promueven el respeto a la diversidad cultural.

En la Licenciatura en Educación Física, concretamente, estudiantes partícipes de este estudio ponen en evidencia el desconocimiento que sobre culturas tienen sus docentes. Un estudiante indígena expresa:

«Ellos [los docentes] han escuchado de indígenas, pero no saben de la cultura ni se preocupan por eso, o sea ellos van netamente a lo académico y si aprendió bien o si no, no» (Indígena 2, 2016).

Un estudiante afrodescendiente manifiesta que:

«No ha llegado el profesor que nos hable de culturas, ni siquiera de la de aquí de Pasto o que haga un debate de la diversidad de culturas; siempre llegan y se enfocan en su asignatura y cumplen con sus parámetros académicos, de acuerdo al itinerario que ellos realizan a principios del semestre» (Afrodescendiente 1, 2016).

Frente a estas apreciaciones de sus compañeros, un estudiante afrodescendiente manifiesta la falta de conocimiento sobre culturas de sus profesores y la necesidad de capacitarlos en estas temáticas; él dice:

«Los profesores no tienen el conocimiento para apoyarnos en la parte cultural, ni en la parte de lo regional, entonces, deben ser capacitados por la Institución para que enseñen estos temas» (Afrodescendiente 3, 2016).

Todos estos hechos dificultan el diálogo intercultural en el aula, a pesar del gran potencial con el que llegan los estudiantes a la Institución y, además, evidencian la realidad que se presenta frente a la intención de acoger los lineamientos de la interculturalidad en instituciones de educación superior tradicionales o convencionales.

4.8.2 Construcción del conocimiento intercultural

La segunda subcategoría deductiva considerada en esta investigación corresponde a la *Construcción del conocimiento intercultural*. El abordaje de esta subcategoría es fundamental para encontrar caminos de elaboración de un conocimiento que se nutra de los conocimientos

y saberes generados por las más diversas culturas, muchos de los cuales se han mantenido de manera milenaria, pero que por la supremacía de la cultura occidental han sido ignorados o no valorados.

Precisamente, una de las principales inquietudes del Proyecto Colectivo de Modernidad/Colonialidad latinoamericano ha sido “la coexistencia de diferentes epistemes o formas de producir conocimientos de intelectuales de la academia y los movimientos sociales” (Walsh, 2005, p. 17), pero con el gran rasgo colonial de considerar el conocimiento científico, el producido en Occidente, como la única manera válida y universal de producir verdades sobre la humanidad y la naturaleza, rasgo que “oculta, invisibiliza y silencia las otras epistemes; también oculta, invisibiliza y silencia los sujetos que producen ese otro conocimiento” (p. 17); en este sentido, Anibal Quijano habla de la colonialidad del saber que se ha dado y se da desde Occidente con las denominadas *periferias*; la cual es definida por Catherine Walsh como:

[La] represión de otras formas de producir el conocimiento (que no sean blancas, europeas y “científicas”) elevando una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y negando el legado intelectual de los pueblos indígenas y negros, reduciéndolos como primitivos a partir de la categoría básica y natural de la raza (2005, p. 19).

Esta colonialidad del saber, esta represión de otras formas de producir conocimiento, ha encontrado un principal asiento en las instituciones educativas en todos los niveles, en particular, y como interesa a esta investigación, en las instituciones de educación superior, en donde la formación y la investigación giran en torno al conocimiento científico, a la ciencia occidental.

En los últimos tiempos es creciente (aunque no suficiente) la cantidad de personas de diferentes culturas que ingresan a la educación superior, como: indígenas, afrodescendientes y campesinos, quienes normalmente se sienten orgullosos de su cultura, de sus cosmovisiones, pero en los centros educativos donde van en búsqueda de su profesionalización, los rasgos distintivos y los conocimientos que traen de su cultura no son abordados ni considerados, realmente son ignorados y, a veces, hasta son irrespetados. En concreto, sobre los conocimientos producidos por diferentes grupos sociales, Walsh (2005) sostiene: “en América Latina su producción intelectual ha sido negada o limitada frente a patrones de poder establecidos por el orden moderno-colonial” (p. 16); en este sentido, Grosfoguel (2007) habla del racismo epistémico, el más invisible de cuantos existen, en el cual se “atribuye y reconoce la producción de teoría a los sujetos occidentales blancos mientras los no-blancos producen

folklore, mitología o cultura pero nunca conocimiento de igual a igual con occidente” (p. 38); además, este autor sostiene que el pensamiento occidental se ha caracterizado por “estudiar al ‘otro’ como objeto y no como sujeto que produce conocimientos” (p. 37).

Todo joven estudiante quisiera que en su proceso de formación se le dé espacio a su propia cultura, a su cosmovisión, a los conocimientos y saberes que se han producido en su comunidad y que les ha permitido llevar una vida personal, familiar y social, cuyos cimientos han sido toda su estructura cultural que se ha preocupado por preservar y enriquecer a lo largo de la historia de la comunidad a la que pertenece; él quisiera compartir, divulgar su modo de vivir, su sapiencia, su concepción de mundo con otros estudiantes que proceden de otras culturas, y hasta espera que en su formación se los incite a preservar su cultura de origen; sin embargo, en las instituciones educativas tradicionales, como son la gran mayoría de las existentes en América Latina, particularmente en Colombia y en Nariño, esto no ocurre, sino que hay una centralización en torno a los conocimientos foráneos de Occidente, en donde no tiene cabida todo el bagaje con el que los estudiantes llegan a asumir sus estudios. Además, en el proceso de construcción de conocimientos que se da en el acto educativo, ya sea en el desarrollo de las asignaturas o en la investigación, no es usual tener en cuenta los conocimientos que se han producido en esas culturas, es decir, los conocimientos locales; en este sentido, Albán (2013) sostiene que “las estructuras administrativas y académicas de nuestras universidades ancladas en la colonialidad del saber [...] privilegian el conocimiento científico y dejan por fuera otras lógicas de producción de conocimiento” (p. 457).



Figura 14. Los saberes culturales en el aula diversa.

4.8.2.1 Formación de los estudiantes sin atender sus culturas propias (formación no intercultural)

Estas realidades que vive la educación superior colombiana, y en especial la educación nariñense, fueron evidenciadas por los estudiantes indígenas, afrodescendientes, e incluso mestizos, del programa de Licenciatura en Educación Física, quienes sostienen que en su proceso de formación no se atiende a las culturas propias, es decir, su formación no corresponde a una formación intercultural. Efectivamente, la información obtenida permite establecer que la formación que se está recibiendo en esta carrera profesional no se asocia a una intercultural, sino a una convencional, con un enfoque que, autores como Gunther Dietz y Laura Mateos (2011), denominan 'multiculturalismo liberal', que aplica un modelo educativo llamado 'compensatorio', caracterizado por promover:

[La] adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, utilizando medidas diferenciales para apoyar a los estudiantes en esta adaptación; se trata de un modelo educativo que acepta la diversidad existente en una institución educativa, pero en la práctica [...] se acaba ofreciendo actuaciones pedagógicas iguales para situaciones distintas (p. 49).

Estos rasgos característicos se presentan en la formación que ofrece la Institución Universitaria Cesmag, en efecto, desde la Oficina de Inclusión y Diversidad se trabaja por integrar a las estudiantes provenientes de culturas diferentes, como los afrodescendientes e indígenas, a su sistema de formación centrado en una instrucción académica, social y cultural definida desde la supremacía del Estado, en donde no tienen cabida las culturas étnicas; entonces, se han establecido estrategias para atender a estos estudiantes, como la nivelación en las áreas de matemáticas, física, inglés, comunicación oral y escrita, en las cuales ellos tienen deficiencias.

Al crear y poner en funcionamiento la Oficina de Inclusión y Diversidad en esta Institución se acepta la diversidad de sus alumnos; sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje se trata a los estudiantes como un grupo homogéneo, sin considerar sus particularidades culturales, sus intereses, sus conocimientos previos, sus diferentes ritmos de aprendizaje, pues se tiene en cuenta “una determinada racionalidad del conocimiento y lógica del pensamiento para el aprendizaje” (Millán y McGinity, 2009, p. 183). Además, los contenidos que abordan están dirigidos más a un saber enciclopédico único. Pero esta descontextualización que se presenta en la formación de estudiantes indígenas no es exclusiva de la educación superior, pues muchos de ellos, realizaron sus estudios de primaria y

secundaria en establecimientos tradicionales, donde no se consideran sus distintivos culturales.

En este sentido, los estudiantes reconocen que la formación recibida en el programa de Licenciatura en Educación Física no contribuye con el entendimiento, preservación, promoción y divulgación de su cultura de origen, esto lo sostienen diferentes estudiantes, en los siguientes términos:

«El conocimiento que acá le enseñan es en general, no hablan de las culturas» (Indígena 2, 2016).

Un estudiante afrodescendiente menciona que su cultura y la de los indígenas no se tienen en cuenta, solo lo académico:

«Acá, específicamente la cultura indígena o afro, no se toca; ellos solamente hablan en general, hablan su tema normal, explican lo que tienen que explicar, pero no incluyendo la parte de las culturas» (Afrodescendiente 3, 2016).

De igual manera, otro joven afrodescendiente se refiere a que su cultura y la de los indígenas no se consideran en su proceso formativo; tan solo a ellos los apoyan en lo que tiene que ver con las danzas:

«Aquí en la Universidad no nos colaboran; en lo que nos apoyan, y eso que está un profesor de por medio, es en la parte dancística [...]. No hay una asignatura que nos hable sobre la gente de nosotros, de dónde derivamos nosotros, ni de los indígenas; simplemente se preocupan por lo que les compete a ellos: la parte profesional, pero no lo cultural» (Afrodescendiente 2, 2016).

Por su parte, un estudiante indígena resalta que en el currículo que cursan no se incluye el pensamiento de su cultura ni el de otras:

«La cultura indígena está muy desarraigada de lo que es aquí la educación, porque es simplemente el currículo, lo que está planeado, pero no entra en ese currículo el pensamiento indígena, ni el pensamiento de otras culturas, sino que se toma a todos como un todo; la multiculturalidad se ha olvidado totalmente» (Indígena 2, 2016).

De otro lado, un estudiante mestizo destaca que en el campo investigativo no se motivan los estudios sobre las culturas y los referentes teóricos de sus trabajos son del exterior:

«En los procesos de investigación, nuestros docentes nos han inculcado trabajos que no promueven nuestra cultura. Nuestros temas y referentes teóricos ya están dados de teorías del exterior, nada que ver con lo cultural» (Mestizo 1, 2016).

Un estudiante mestizo destaca la ausencia de temas sobre cultura urbana en su formación:

«No trabajamos nada sobre cultura urbana» (Mestizo 6, 2016).

Sin embargo, frente a esta última apreciación, otro estudiante mestizo manifiesta que:

«En Sociología miramos a las nuevas culturas que se dan hoy en día, y nosotros tratamos en nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje de mejorarlas en nuestros estudiantes, pero es algo muy difícil porque no todos tienen la misma cultura, las mismas creencias; todos tienen algo diferente» (Mestizo 3, 2016).

Efectivamente, en la Licenciatura en Educación Física se cursa la asignatura de Sociología Educativa, en un único semestre, en el segundo, con el propósito básico de:

Adquirir conocimientos de la sociología educativa y su incidencia en la sociología de la cultura física y la educación física en su especificidad, para una correcta conceptualización y constante reflexión como aporte a la labor pedagógica, obteniendo claridad conceptual, actitud crítica y reflexiva frente a los fenómenos sociales que inciden en el contexto que rodea la profesión docente (Tobar, 2015, pp. 1-2).

Dentro de este espacio académico se desarrollan temas como los siguientes:

- Concepto de familia, escuela, grupo social, control social, desviación social y su incidencia en la educación física y el deporte.
- Nuevas problemáticas sociales que pueden incidir a través de la educación física.
- Problemáticas sociales y su incidencia en la educación física.
- Incidencia de la cultura en la educación.
- Incidencia de la familia y la escuela en la educación.
- Incidencia de los medios de comunicación en la educación y la cultura.
- Rol del maestro de educación física teniendo en cuenta las problemáticas sociales actuales (Tobar, 2015).

Son unas importantes temáticas que fácilmente podrían dar cabida a culturas regionales, como las de indígenas y afrodescendientes, pues en la Licenciatura en Educación Física siempre ingresan estudiantes de estos grupos sociales, desde las cuales se podría abordar el concepto de familia, la escuela, las problemáticas sociales; pero esto no ocurre, el enfoque es desde la cultura dominante, la cultura occidental; lo cual es necesario, pues la mayoría de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física son de esa cultura, se mueven y trabajarán en ella; sin embargo, se excluye a otro grupo de estudiantes de la región, pertenecientes a otras culturas, quienes tienen mucho que decir, por ejemplo, sobre la familia, los grupos sociales, los medios de comunicación, y tendrían mucho que aportar en la comprensión y solución de las problemáticas sociales del entorno. Además, si se incluyeran las culturas

locales, los estudiantes de esta licenciatura, que serán los profesores del futuro, se irían preparando para asumir la diversidad cultural que van a tener en las aulas de clase de los centros educativos donde vayan a laborar; ya el estudiante mestizo habla de esta diversidad en su sitio de práctica y la dificultad para enfrentarla.

En una de las observaciones realizadas de las clases de investigación, el profesor trabajó el concepto de pensamiento pedagógico, y para que los estudiantes participaran les pidió que averigüen en el motor de búsqueda en Internet denominado *Google*; esto hicieron los muchachos, desde sus computadores portátiles o desde sus celulares, e iban leyendo lo encontrado y el profesor ampliaba; pero en ningún momento se preguntó al grupo su concepto propio, sobre lo cual indígenas y afrodescendientes pudieron aportar a partir de sus cosmovisiones; el agravante es que al estudiante le queda la idea de que este concepto se alcanza de autores foráneos, sin tener en cuenta sus escuelas de pensamiento, las cuales pueden llevar a establecer conceptos diferentes, e incluso contrarios, pero igualmente valaderos.

Finalmente, un estudiante indígena propone la siguiente alternativa para asumir la diversidad:

«La conexión que debería hacer la Oficina de Inclusión [y Diversidad] de la Institución es reunirnos a todos, no solo invitar a indígenas sino reunirnos a todos y allí charlar, allí hacer *minga de ideas*⁴, y hacer un reconocimiento porque, de lo contrario, las cosas seguirán tal y como vienen, porque la Oficina de Inclusión [y Diversidad] quiere incluir a los indígenas, pero los indígenas no pueden estar por un lado, no se puede poner a los indígenas acá. No se trata de que nosotros mismos nos reconozcamos como indígenas, sino que los otros nos reconozcan como indígenas» (Indígena 1, 2016).

Este estudiante indígena 1 plantea una situación muy importante que la Oficina de Inclusión y Diversidad de la Institución, así como las que se han creado o se están creando en las instituciones de educación superior para atender la diversidad, en cumplimiento de la Política de Educación Superior Inclusiva del Ministerio de Educación Nacional, no pueden atender la diversidad tratando por separado a los indígenas, a los afrodescendientes o a los mestizos, sino que se requiere integrarlos en espacios interculturales y diversos donde haya un reconocimiento, conocimiento, enriquecimiento, intercambio de las diferentes culturas presentes en una institución de educación superior.

⁴ La minga de ideas es un ejercicio de participación y construcción colectiva del conocimiento en los pueblos indígenas.

No obstante, lo que se está haciendo en la Institución Universitaria Cesmag es que se está tratando de manera aislada a los indígenas y a los afrodescendientes, por lo tanto, se preparan acciones particulares para atender a unos y otros según algunos rasgos de sus culturas, como la danza; además se pretende que mediante una encuesta, el estudiante se reconozca como indígena o afrodescendiente, cuando en realidad muchos de estos estudiantes, al percatarse de consecuencias negativas de reconocerse como pertenecientes a una cultura, por ejemplo, la discriminación, prefieren conservar en el anonimato su cultura de origen. Esta posición del estudiante cambia cuando se encuentra en un espacio intercultural, en donde participa precisamente por sus rasgos culturales particulares.

Así mismo, la construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje se adelanta sin atender a la cultura local. En este sentido, un estudiante menciona:

«En la formación de educación física no se demuestra la parte de la cultura de uno; ningún docente se desvía del currículo para hablar un poco de la cultura de uno; ellos se destacan por dictar la clase, lo que uno debe aprender, lo que uno debe enseñar en un plantel educativo, mas no se trabaja sobre cultura, que es lo que uno quisiera aprender realmente» (Indígena 5, 2016).

Esta situación que el estudiante indígena identifica en su proceso formativo de la Licenciatura en Educación Física se presenta de manera particular en la formación investigativa, en la cual, y como ya se mencionó, las líneas de investigación definidas para el programa, la manera como está estructurada y las directrices administrativas para realizar los trabajos de grado no estimulan las investigaciones en y con sus comunidades de origen, perdiéndose la oportunidad de construir conocimientos con la participación de los saberes locales y de tantas personas sabias de estas comunidades.

Además, las asignaturas investigativas se centran en la elaboración del trabajo de grado en las fases de propuesta, proyecto, informe de avance e informe final, a partir del enfoque ya sea cualitativo o cuantitativo, por lo cual, las clases son de metodología de la investigación, manteniendo una secuencia en los temas que desarrollan, es decir, en la asignatura Seminario de Propuesta de Investigación, donde trabajan la propuesta, desarrollan las temáticas que les permita elaborarla, las cuales son: introducción, macrocontexto, microcontexto, marco contextual, problema de investigación, técnicas e instrumentos de recolección de información cuantitativas y cualitativas, objetivos, área y línea de investigación, metodología (paradigma, diseños de investigación, población y muestra, unidad de análisis y unidad de trabajo) (Narváez, 2015a).

A su vez, en la asignatura donde elaboran el proyecto de trabajo de grado, denominada Seminario de Proyecto de Investigación, se centran en los temas de categorización; referentes conceptuales, teóricos, documental histórico e investigativo; técnicas de información; pensamiento pedagógico, proceso metodológico, plan de actividades y organización final del proyecto (Narváez, 2015b).

Por su parte, en la tercera asignatura investigativa, en noveno semestre, denominada Seminario Investigativo de Sistematización Final, se realiza todo el proceso de recolección de información y se hace una sistematización inicial de la información, entonces desarrollan los temas de técnicas e instrumentos de recolección de la información y técnicas para el análisis de la información (Narváez, 2015c).

Por último, en Seminario de Investigación Sistematización Final se realiza el proceso de sistematización y organización final del documento (Palma, 2015).

En todo este proceso, todos los temas investigativos que se desarrollan se dirigen a la búsqueda de soluciones a problemas pedagógicos que los estudiantes han identificado en los establecimientos educativos donde hacen su práctica. Al final de todo el ejercicio investigativo realizado en la carrera se espera que el profesional en educación física se constituya en un “agente social activo, generador de conocimiento, ofreciendo herramientas para que como profesional de la educación se inserte activamente en el mundo laboral, cultural, económico y político del país” (Narváez, 2015c, p. 1). Esta pretensión de la educación es muy occidental: preparar al profesional para desempeñarse en el mundo laboral y aportar al desarrollo económico y político de la nación; luego, en las pruebas ECAES, el Estado evalúa si los futuros profesionales han adquirido las competencias suficientes para cumplir este propósito, que le permite mantener su hegemonía.

Frente a esta dinámica en la formación, un estudiante afrodescendiente hace la siguiente reflexión:

«Para que haya una buena educación, primero tienen que fortalecer lo de uno, y después enseñarle lo de afuera, sino cómo puede haber educación de calidad en este país, si primero no conocemos nuestro país, no conocemos nuestra cultura» (Afrodescendiente 2, 2016).

Desde el punto de vista de su cultura, un estudiante indígena destaca a un docente interesado en promover la afrocolombianidad; él dice:

«Solamente un profesor es el que se preocupa por lo de la afrocolombianidad, el cual va a unirse con la Universidad de Nariño, con el grupo Somos Pacífico, para hacer una integración» (Indígena 5, 2016).

En el caso de los estudiantes mestizos, uno de ellos considera que es posible la construcción de un conocimiento propio a partir de la tradición académica occidental y los saberes locales de las comunidades indígenas y afrodescendientes:

«En la Institución los profesores tienen diferentes títulos: unos son licenciados, otros son magíster y otros son doctores, y hay compañeros que son afro, que son indígenas, entonces todos ellos aportan para nuestro conocimiento y pueden hacer más conocimiento juntos, es decir, nosotros podemos crear nuestro propio conocimiento» (Mestizo 2, 2016).

Sin embargo, dos jóvenes mestizos desconocen la importancia que tienen las culturas en la producción de nuevo conocimiento, aceptando como válido únicamente la tradición académica occidental; en efecto ellos dicen:

«Nosotros producimos conocimiento aplicando la metodología tradicional, no conozco otros modos» (Mestizo 8, 2016).

«Nuestros trabajos se basan en textos sobre investigaciones cuantitativas y cualitativas únicamente» (Mestizo 4, 2016).

De otra parte, al no considerarse los saberes locales en la formación de los estudiantes se está generando un desarraigo de los estudiantes de su cultura de origen, así lo reconoce un estudiante indígena:

«Lo que ocurre ahora es que, al volver a la comunidad, escucharlos a ellos es ya muy raro, por lo que uno acá comparte, con compañeros, con amigos, e incluso con profesores, de otras cosas, y allá no voy a compartir como yo antes compartía [...] ellos hablan en un idioma que yo también lo voy desconociendo, y uno llega con otro paradigma a enfrentarlos allá; entonces, ellos me preguntan: “¿usted quiere cambiarnos?, ¿nos va a venir a dar cátedra?”. Y ellos se responden: “su cátedra no nos sirve como mayores”» (Indígena 5, 2016).

Este testimonio del estudiante indígena es una evidencia del desarraigo cultural que se produce desde la educación cuando las culturas de origen se excluyen del proceso formativo. Los estudiantes reconocieron, como ya se relató, la importancia del 'arraigo cultural' en su formación profesional; sin embargo, en la práctica suelen presentarse casos como este de desarraigo, pese a que los jóvenes indígenas y afrodescendientes luchan por mantener su cultura; pero es que el sistema educativo dominante es arrollador y permea las más diferentes esferas de la vida, por ejemplo, a través de la tecnología.

Por otra parte, un estudiante tiene la convicción que el conocimiento que está adquiriendo en nada aporta al saber tradicional, ya que:

«Allá, mientras se está trabajando, mientras se está laborando, mientras se está haciendo una actividad, acá uno debe estar sentado o parado, entonces, si siento que difieren demasiado, no es el mismo estilo de vida ni las mismas cosas las que se enseñan» (Indígena 1, 2016).

A partir de estas manifestaciones de los estudiantes se establece que en la formación que ellos están recibiendo acontece lo expresado por Ávila (2011): “al rechazar la validez de los saberes del otro, de todos los otros, [se] les niega el derecho a sus propias opciones culturales, modos de vida y, con frecuencia, a la vida misma” (p. 23).

4.8.2.2 El racismo en el aula

En el proceso de construcción de conocimientos es muy importante el trabajo en equipo, las buenas relaciones entre quienes participan e interactúan en dicho proceso; de manera particular, en las asignaturas investigativas un trabajo armónico dentro del grupo y también dentro de los subgrupos que se organizan para desarrollar su trabajo de grado es determinante para alcanzar unos óptimos resultados; sin embargo, no serán óptimos, si en las relaciones e interacciones intervienen manifestaciones de racismo, tal como lo denuncia un estudiante afrodescendiente, quien sostiene que algunos docentes dicen:

«Nosotros sabemos que ustedes necesitan más tiempo, por ejemplo, para una consulta, para captar alguna información; por eso, en muchas ocasiones, pelados que vienen a estudiar aquí a Pasto, terminan yéndose; ellos han escuchado de muchos docentes: Uy, ese negro qué vago; desde allí empieza la desigualdad; al de aquí le dicen: “el señor James es muy vago”» (Afrodescendiente 3, 2016).

Cuando este estudiante hizo esta aseveración, sus compañeros afrodescendientes del taller, mediante miradas entre ellos y sus movimientos de cabeza lo apoyaban y aceptaban lo que decía el joven.

El racismo se considera como un comportamiento social que surge “a partir de las relaciones de diferentes culturas y la necesidad de sentirse diferente al ‘otro’” (Jiménez, 2016, p. 24), su existencia se cimenta en la certeza de que las personas se clasifican en razas, entre las cuales subsisten “jerarquías que determinan la superioridad o inferioridad –según sea el caso– de unas frente a las otras, [a partir] de características duraderas e inmutables que las distinguen entre sí, tales como: los rasgos físicos, las aptitudes y las actitudes psicológicas” (Velasco, 2016, p. 381).

De igual manera, Jiménez (2016) sintetiza la definición de racismo como una “actitud de discriminar la diferencia” (p. 24).

Por otro lado, Aníbal Quijano (2000) sostiene que el racismo llegó a América con la conquista por parte de los europeos y, en realidad, según Velasco (2016) ha encontrado en la educación un nicho muy importante para su introducción, producción y reproducción, pese a que “la educación tiene un papel emergente de solventar estas diferencias que existen entre los iguales” (p. 33). Diferentes organismos internacionales, los propios Estados, las estructuras educativas han realizado un trabajo permanente para superar este flagelo, por ejemplo, han adoptado la educación inclusiva, pero el racismo está aquí, sigue aquí; está en las calles, en las empresas, en las aulas, en las instituciones educativas, está en la Institución Universitaria Cesmag, tal como lo manifestó el estudiante afrodescendiente.

Un factor identificado que estimula el racismo en los centros educativos, al decir de Treviño (2005), es el currículo que realza “los valores de un grupo social definiéndolos como correctos y apropiados, en perjuicio de los valores de otros grupos” (p. 46). De esta manera, el estudiante Afrodescendiente 3 resalta que algunos de sus profesores les hablan de sus bajas capacidades en consultas académicas o en la asimilación de una información, respecto a otros compañeros, y los tratan con palabras despectivas, como lo mencionó el joven; esto mismo se ha identificado en Brasil, en donde se ha encontrado que “discriminan al establecer menores expectativas para sus estudiantes negros, usando adjetivos discriminatorios” (p. 48).

Ante estas situaciones racistas, los estudiantes suelen desertar, como lo expresa el joven afrodescendiente, o buscar “refugio en otras personas iguales, como otros estudiantes negros u otros estudiantes racializados” (Quintero, 2013, p. 84). Otros estudiantes han optado por acciones de tutela que han llegado hasta la Corte Constitucional, la cual ha expedido sentencias, teniendo en cuenta que:

Las reglas y principios que inspiran el estado social y democrático de derecho que es Colombia, excluyen los actos de discriminación en contra de cualquier persona. Son actuaciones contrarias al principio de dignidad humana y, por tanto, proscritas del orden constitucional vigente. Cuando tales actos conllevan una puesta en escena, ante un grupo de personas que hacen las veces de público, la discriminación implica afectaciones inmateriales a la dignidad que han de ser especialmente valoradas por el juez constitucional, de acuerdo con las reglas aplicables (Corte Constitucional de Colombia, 2012, p. 1).

Dentro de las observaciones realizadas no fue posible comprobar contundentemente manifestaciones de racismo; lo único visible, sin poder aseverar que esa situación se deba a

problemas de racismo, es que un estudiante mestizo se incomodó mucho cuando un compañero afrodescendiente lo acarició, quitándole con violencia la mano de su espalda; sin embargo, el hecho que los estudiantes afrodescendientes traten de sentarse juntos o quieran hacer los trabajos de grado entre ellos, o se aíslen, como lo mencionó un estudiante mestizo en el taller, puede deberse a la presencia de acciones racistas contra ellos. En el caso de los estudiantes indígenas no se observó nada al respecto.

4.8.2.3 Imposición de su verdad desde la cultura occidental

Un factor muy importante dentro de la producción de conocimientos es tener una posición respecto a cómo se ha construido la verdad sobre la propia cultura de uno, pues ante esa dinámica de considerar el conocimiento occidental como el único válido se ha llegado a sostener que este conocimiento “arremetió contra cosmovisiones particulares de la vida para decir que era la única verdad posible y que no era legítima la existencia de otras versiones del mundo” (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina, 2014, p. 208), entonces existe el gran riesgo de que la verdad que una cultura asuma de sí misma ya no es la que ella construyó, sino otra, que se le ha ido imponiendo mediante diferentes vías como: la política, la ciencia y, especialmente, mediante la educación; en efecto, las escuelas, los centros de educación secundaria y las instituciones de educación superior suelen incorporar verdades únicas que proceden de Occidente, y son estas la base de la formación educativa que ofrecen, llegando a la “imposición de conceptos y teorías para explicar nuestras realidades [...] en medio de relaciones de dominación y de poder” (Ávila, 2011, p. 20).

En este sentido, a los jóvenes estudiantes que participaron en esta investigación se les indagó respecto a si en el proceso de formación que están adelantando en la Institución Universitaria Cesmag, la verdad sobre sí mismos es impuesta desde fuera, no tratándose de la verdad que ellos mismos contribuyen a construir, y se encontró que si bien es cierto un estudiante mestizo reconoce que la formación que está recibiendo sí influye positivamente en este aspecto, porque:

«Uno mismo la crea [la verdad] para sí mismo, teniendo en cuenta las diferentes opiniones, los diferentes conocimientos y experiencias que uno va aprendiendo» (Mestizo 2, 2016).

Los demás estudiantes consideran que hay una imposición de la verdad desde la cultura occidental, por ejemplo, mediante leyes:

«La cultura de la gente blanca se maneja por leyes, y esas leyes se vuelven imposiciones para otras culturas; y a nosotros nos dan leyes diferentes, leyes limitadas» (Indígena 5, 2016).

O mediante la negación cultural, ya que:

«Se habla del indígena como alguien del pasado, no como el ser pensante de la actualidad, que aún vive y su cultura aún está presente; esta es una verdad que nos tratan de imponer y, además, tratan de imponer que nuestras propias verdades no son importantes y quieren imponernos la verdad de los colonos» (Indígena 2, 2016).

E incluso, un estudiante afrodescendiente y uno indígena manifiestan que dicha imposición ha influido negativamente en la pérdida de su identidad cultural, pues:

«La parte, digamos, teórica de lo que somos nosotros ya no la tenemos; ahora con todo lo que nos han dicho de nosotros, nos falta, a veces, conocimiento de muchas cosas de nuestra cultura» (Afrodescendiente 1, 2016).

«Al vérsenos impuesto otro paradigma, si uno va a una institución educativa que sea de nuestra propia cultura, uno puede aplicar lo práctico, pero lo teórico ya cambia; en lo práctico, jugar le sirve tanto a un blanco como a un indígena» (Indígena 5, 2016).

Frente a toda esta problemática que se evidencia en torno a la producción del conocimiento, por parte de lo que Walsh (2005) denomina las márgenes y fronteras, tal es el caso de Latinoamérica, y por el conocimiento generado en Occidente, el Proyecto Colectivo de Modernidad/Colonialidad Latinoamericano plantea la alternativa de la construcción de un conocimiento 'otro', un conocimiento intercultural, el cual no se logra renunciando al conocimiento occidental para sustituirlo con el conocimiento generado en las periferias, a pesar que, como lo afirma Grosfoguel (2007) “[la] epistemología eurocéntrica occidental dominante [...] no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico ni científico” (p. 46).

De lo que se trata, sostiene Mignolo (2000b), es de hacer intervenir todos estos conocimientos “en un nuevo horizonte transmoderno y posoccidental” (p. 24), en el cual tengan cabida estas lógicas de conocimiento, de tal manera que se hagan “visibles otras lógicas y maneras de pensar diferentes a la lógica eurocéntrica y dominante, poniendo a ellas en diálogo y/o disputa con la dominante y, en este sentido, poniendo en cuestión su hegemonía como única perspectiva de conocimiento” (Walsh, 2005, pp. 28-29). Es el denominado *pensamiento fronterizo*, propuesto por Walter Mignolo, el que aboga por una relación e interacción intercultural de los conocimientos, mediante el diálogo, en donde el pensamiento dominante se mantiene como referente, se somete a discusión y se lo contagia

con las otras formas de pensar: “se trata de abrir, en sentido epistémico en el pensamiento eurocéntrico, una práctica que lleva al pensamiento propio a una dimensión diferente en la ruta de la interculturalización, en una ruta ‘casa afuera’” (Walsh, 2005, p. 29).

En esta perspectiva de propiciar la construcción de conocimientos interculturales desde el pensamiento fronterizo han surgido diferentes universidades interculturales, en donde se trabaja por poner en diálogo a los conocimientos y cosmovisiones locales y propios con los conocimientos de Occidente. La etnoeducación en Colombia es otro esfuerzo en este sentido; pero no puede decirse que mediante estas dos vías en ejecución ya se ha llegado a una práctica definitiva de la construcción de conocimiento intercultural, por cuanto se trata de experiencias nuevas, al frente de las cuales, aunque participan grupos sociales como los indígenas o los afrodescendientes, suelen estar también profesionales que fueron formados en el conocimiento de Occidente, y no en una educación intercultural; por lo tanto, se les dificulta propiciar y sostener un diálogo intercultural de conocimientos; además el marco legal de la educación, por ejemplo, en Colombia, no las respalda totalmente, tal es el caso que se presentaba con la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), cuyos títulos profesionales hasta diciembre de 2017 no eran convalidados por el Gobierno colombiano.

Por otra parte, a las universidades interculturales y a la etnoeducación les hace falta trabajar más la diversidad, pues suelen centrarse en un grupo étnico específico, por ejemplo, los indígenas o los afrodescendientes. Sin embargo, es un inicio exitoso, pues se trata de un camino largo por recorrer, en donde no hay rutas de actuación plenamente identificadas y definidas.

Pero si la construcción de conocimientos interculturales es difícil en escenarios específicamente concebidos para asumir la interculturalidad, lo es mucho más en instituciones educativas convencionales, colonizadas, con una comunidad académica también colonizada; claro está que al reconocerse la diversidad en los diferentes países de América Latina se propician condiciones para acoger los conocimientos 'otros'; no obstante, llegar al diálogo armónico entre diferentes lógicas del conocimiento es una tarea ardua que algunas instituciones de educación superior han empezado, pero no a nivel de toda la institución ni en todos sus programas académicos, ni en todos sus planes de estudio.

Algunas han iniciado con la creación de carreras profesionales o tecnológicas y postgrados sobre temas alusivos a la interculturalidad como: derecho y gobierno indígena, justicia

comunitaria, agroecología, educación intercultural, etnoeducación; o también la inclusión de asignaturas electivas sobre interculturalidad en los programas académicos tradicionales, al igual que la inclusión de saberes locales en diferentes asignaturas de los programas académicos convencionales. Otros centros universitarios ofrecen diplomados, cursos, talleres en temáticas alusivas a la diversidad; mientras otros han comenzado a dirigir sus líneas y proyectos de investigación a asuntos relativos a las comunidades o al campo de la interculturalidad en sí misma, con metodologías participativas y teniendo en cuenta los saberes previos y las experiencias de estudiantes y docentes.

De todas formas, en estos esfuerzos las instituciones reconocen tener dificultades como la resistencia de los docentes, así lo manifiesta el Centro Universitario AGRUCO de Bolivia – ver estado del arte de esta investigación– y el hecho de que así se den las orientaciones para incluir saberes locales en las asignaturas, los profesores terminan centrándose únicamente en los conocimientos occidentales; no obstante, avanzan en sus propósitos, aprenden y corrigen sus errores. Este trabajo debe extenderse a otras instituciones de educación superior, con el propósito de asumir la diversidad de sus estudiantes y sus docentes, incluso de sus administrativos y directivos, quienes necesitan ser considerados como personas particulares que requieren ser tratados heterogéneamente y respetados en su singularidad.

5 Reconocimiento del otro y tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes

En este capítulo corresponde abordar el segundo objetivo específico de la investigación, alusivo a conocer los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes de la Institución Universitaria Cesmag, en la formación investigativa. Este objetivo se logra mediante el desarrollo de la categoría *alteridad* y las subcategorías deductivas: *encuentro con el otro* y *amor pedagógico*.

5.1 La alteridad

Se parte, entonces, de la categoría *alteridad*, iniciando por su concepto. Según López (2011), etimológicamente la palabra alteridad proviene del latín *alter*: el 'otro' de entre dos términos, considerado desde la posición del 'uno', es decir, del *yo*, y corresponde:

A la concepción filosófica de 'alternar' o cambiar y evolucionar en la propia perspectiva por la del 'otro', pensando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la de 'uno' debe prevalecer por encima de la del 'otro', y en caso extremo el de ser la única posible (López, 2011, p. 14).

Por otro lado, el concepto de la alteridad, alteridad real o alteridad dialógica proviene, según Enrique Dussel, de la *analéctica* (2014), el reverso de la dialéctica empleada por Platón y sus seguidores, en donde “el otro es entendido como sujeto y no como objeto y en donde se plantea una comunicación intersubjetiva” (González, 2009, p. 130). Dicha analéctica, comparte con la dialéctica de Hegel la necesidad del contraste de dos elementos opuestos o contradictorios, “que pone en evidencia el carácter cambiante y progresivo de la realidad, que se desarrolla en fases históricas que, por la misma fuerza de esta contradicción interna, suponen transformación y ruptura, y no una simple evolución acumulativa y lineal” (González, 2007, p. 2).

Etimológicamente, la palabra *analéctica* procede del griego *anas*, que significa que:

Está más allá, es de otro plano, más arriba, lo que podríamos llamar la exterioridad, con la cual pretende superar el carácter restringido de la dialéctica e incorporar la analogía como un modo de conocer, paralelo y, a la vez, opuesto a la dialéctica en una misma totalidad” (González, 2009, p. 125).

Por eso para Bautista (2014), la analéctica o *ana-dia-léctica* es “un diálogo entre un sujeto que proviene de lo mismo [el *yo*] y el *otro*, que proviene de más allá de mi mundo” (p. 24), en

otras palabras, la analéctica “es un pensar el cual parte ‘desde’ esa dimensión de realidad que no está incluida en el mundo del *yo* y le es revelada únicamente a partir de la palabra interpeladora del *otro*” (González, 2009, p. 129); por lo tanto, en la *analéctica* se reconoce al *otro* como un ser individualmente diferente, que es exterior al observador (Quiroz, 1997, p. 97) y no una idea del *yo* (Idareta y Úriz, 2012, p. 40). Además, en la *analéctica* se cuestionan los poderes y la autoridad de la conciencia del *yo* (Navarro, 2008, p. 183), y lo importante es que el otro invita a que se lo conozca de manera profunda y extensa, ocupando todo el tiempo que sea necesario, fomentando, de igual manera, una relación que parte siempre del *otro* (Navarro, 2008, p. 183).

Según Dussel (2014), la analéctica incorpora la otredad en la construcción del conocimiento, esto González (2009) lo explica en los siguientes términos: se trata de “una nueva posibilidad en la construcción del conocimiento: la *otredad* o *alteridad* de aquellos quienes no sólo son diferentes (como antitéticos a lo que es opuesto, pero complementario), sino extraños, distintos, inesperados, exteriores” (p. 126); lo cual supone aceptar como:

Sujeto cognoscente a alguien no imaginado, a alguien no igual, e igualmente, supone admitir formas de conocer totalmente diferentes. Así mismo, requiere del diálogo y la relación con ese *otro* en un plano de igualdad basado en la aceptación de la diferencia y no en la semejanza (González, 2009 p. 126).

De esta manera, filósofos destacados como Hegel le dan a la alteridad un espacio importante en la constitución del ser, cuando expresa:

El otro tiene que ser tomado, como aislado, en relación consigo mismo; esto es, de manera abstracta como el otro; τ ó έ τ ε ρ ο ν de Platón [...], que lo opone como uno de los momentos de la totalidad al uno, y de esta manera atribuye al otro una naturaleza propia (p. 152).

De igual forma, Husserl, Sartre, Merleau-Ponty y Levinas han desarrollado el concepto de alteridad como “la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y constitución del propio yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad” (González, 2007, p. 5). Es la presencia del *otro* en el *yo*; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]”; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Quesada, 2011, p. 397). Particularmente, Escalante (2018) sintetiza la importancia de la alteridad en la constitución de ser humano, cuando expresa: “el ser humano es y llega a ser gracias a lo que llamo alteridad constitutiva;

dado que este llega a tener ideas de sí mismo mediante la interacción con otros cuerpos” (p. 250).

Es fundamental destacar que la interculturalidad, factor central de esta investigación, implica necesariamente tener en cuenta la alteridad, tal como lo reconoce Scherbosky (2009), quien sostiene que “la interculturalidad no solo tiene en cuenta la diferencia o la multiplicidad de culturas sino que asume el encuentro con el otro” (pp. 115-116); asimismo Mondragón (2010) manifiesta que “la interculturalidad implica una apertura a la alteridad y exige una perspectiva crítica, comprometida y militante” (p. 143); de igual manera, Márquez-Fernández (2013) dice que “este tipo de encuentro [con los otros], a través del diálogo intercultural, es lo que condiciona y funda el espacio de libertad convivida en la relación de alteridad necesaria para el respeto por el otro en el contexto de su cultura” (p. 10). Lo que ocurre es que un encuentro intercultural es una concurrencia de culturas, en donde la alteridad:

Implica poner frente a frente [...] concepciones diferentes de la vida: Si hay voluntad de alteridad, existe la posibilidad de la integración armoniosa entre las personas, grupos o culturas [...]; por el contrario, si no hay alteridad, el [...] más fuerte tratará de dominar al otro (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016, p. 1003).



Figura 15. La interculturalidad tiene en cuenta la diferencia y asume el encuentro con el otro.

Concretamente, en lo referente a interculturalidad y educación, Walsh (2008) plantea en los siguientes términos la relación entre interculturalidad y alteridad: “incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica asumir las diferencias

culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social, una perspectiva que todos los sectores de la sociedad tienen que asumir hacia los otros” (p. 33).

A su vez, Osorio (2013) considera que la educación que se asume desde la interculturalidad debe propender por “el re-encuentro, el diálogo que sabe escuchar, que se da entre cosmovisiones diversas, en una entrega hacia la otredad para así retornar distinto, tocado por el otro, sin prejuicios, con voluntad, y hacia la construcción de nuevas sociedades” (p. 56); también, Osorio (2013), a partir de lo manifestado por Vachon, dice que “la interculturalidad conlleva una afectación integral, no sólo del pensamiento sino, y sobre todo, de los sentimientos; es una afectación desde el interior, donde los paradigmas cambian a través de esa contemplación del otro” (p. 55). En igual sentido, el Consejo Nacional de Educación Maya, de Guatemala, sostiene que “el mejor sistema educativo es aquél que tiene como base las necesidades del educando, su desarrollo natural, sus potencialidades y realidad sociocultural, natural y cósmica” (2011, p. 184).

En este tema de la alteridad, uno de los intelectuales que más se ha pronunciado es Enrique Dussel (1980), quien en su obra ética *La pedagógica latinoamericana* menciona que “en la pedagógica la voz del Otro significa el contenido que se revela, y es sólo a partir de la revelación del Otro que se cumple la acción educativa. El discípulo se revela al maestro; el maestro se revela al discípulo” (p. 90). En este proceso es muy importante que estudiantes y docentes se escuchen mutuamente, lo cual es una manifestación del amor pedagógico, que es a lo que el autor denomina conciencia moral; si esto se da, “el maestro aprende entonces continuamente del discípulo; el discípulo enseña continuamente. La relación no es dialéctico dominador, sino analéctico liberadora” (p. 100); pero si la escucha mutua no se da, se estaría en el campo de la dominación pedagógica.

Dussel (2011) es reiterativo en el papel que debe desempeñar el maestro en el reconocimiento de la alteridad del estudiante, desde la escucha, por ello plantea que para ser un verdadero maestro hay que saber escuchar al discípulo y bajarse ante lo nuevo; además expresa que “el maestro debe aprender de sus estudiantes lo que traen ellos de nuevo, y respetarlo y entusiasmarlo y darle todo lo que sabe”. En este sentido: “el a priori de toda pedagógica es el ‘escuchar-la-voz-del-discípulo’, su historia nueva, su revelación, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única” (Dussel, 1980, p. 51); claro está que el maestro en el proceso formativo solo es el procreador y el animador de dicho proceso, quien

debe tener la claridad de que el discípulo es “lo sagrado ante lo cual ningún amor es suficiente, ninguna esperanza excesiva, ninguna fe adecuada” (p. 46).

En este nuevo rol asignado, el profesor debe ser responsable del otro, al punto que “el estudiante deba saberse reconocido en su singularidad” (González, 2009, p. 127); ya que lo que está ocurriendo es que la labor docente:

Se agota en la programación de contenidos, la implementación de estrategias adecuadas para el mejor aprendizaje, la creación de un clima adecuado de clase que favorezca el trabajo en el aula, etc. El profesor se percibe, se ve como enseñante, trasmisor de saberes o conocimientos (Ortega, 2004, p. 8).

Mientras que el estudiante se concibe “como aprendiz; de alguien que ha de adquirir prioritariamente conocimientos, destrezas, habilidades, y en segundo lugar actitudes y valores que se consideran necesarios para su inserción en la vida laboral y social” (Ortega, 2004, p. 8).

Realmente dentro de la interculturalidad, y a partir de la alteridad, los alumnos deben usar la palabra dentro de su grupo y cooperar en la educación de sus iguales. La comunicación e interacción debe ser horizontal y la transmisión de la cultura llevarse a cabo dialogalmente (Santos, 2003).

En este sentido, educar solo es posible si hay reconocimiento y acogida del otro (el alumno) y si el estudiante aprecia que él es reconocido y acogido por su profesor “por lo que es y en todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce” (Ortega, 2004, p. 10).

En verdad el estudiante llega con sus características personales, pero también con su acervo socio-cultural y sus propias condiciones de vida (Ortega, 2004), para desempeñarse como:

Sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir (Valera, 2001, pp. 27-28).

Entonces, se requiere que se forme a los estudiantes teniendo en cuenta sus realidades, su entorno, sus condiciones de vida, en un ambiente de adecuada interacción, solo así “estos podrán construir un nuevo tipo de sociedad cuya base primordial sea la convivencia” (Osorio, 2013, p. 57), y se alejarán de aquella situación denunciada por Freire (1968) que acontece en los escenarios educativos, referente a que es el docente quien establece la realidad a abordar,

pues su tarea “es llenar a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de [su] realidad” (p. 51).

A partir de las subcategorías deductivas, en seguida se ahonda en lo expresado anteriormente.

5.1.1 Encuentro con el otro

Con respecto a la subcategoría *Encuentro con el otro*, cabe anotar que la alteridad definitivamente tiene que ver con la experiencia y el encuentro con lo extraño, en donde el otro ha de ser un otro genuino y, a la vez, un sujeto como yo (González, 2009, p. 123), que a pesar del encuentro con el yo, “siempre permanecerá en una cierta exterioridad inidentificable” (Dussel, 2014, p. 103).

El encuentro con el otro genera en el yo un sentido de responsabilidad con el otro; esto es “yo respondo del otro, porque éste, que se me da como rostro, y que me habla, demanda de mí una respuesta a su sufrimiento, a su dolor, a su menesterosidad, a su vulnerabilidad” (Quesada, 2011, p. 403), lo que implica que “la ‘misericordia’, el ‘hambre’ y la ‘pobreza’ del otro, no sólo invocan al yo, sino que también lo interrogan y exigen una respuesta” (Navarro, 2008, p. 184). De esta manera, el otro es el hermano que sufre, que “se me impone [...] hasta despertar en mí compasión y amor” (2008, p. 403), lo que permite comprender que el otro “no es un alter ego producto de mi pensamiento o de mi imaginación y por ello alguien abstracto [sino] alguien vulnerable y, por ello, necesitado de nuestro cuidado” (Idareta y Úriz, 2012, p. 39).

Es realmente en ese encuentro con el otro cuando el yo toma conciencia de la existencia del otro (Nuévalos, 2010), no desde el intelecto, no desde la visión de la otra persona exclusivamente racional, sino desde la sensibilidad. “Una sensibilidad que significa incontrolable susceptibilidad frente al sufrimiento ajeno, es decir, no poder dejar de responder frente a su dolor, frente a su súplica exigente conmoviendo nuestra entraña profunda, antes de que nuestra conciencia cognitiva” (Idareta y Úriz, 2012, p. 35). De allí que se pueda inferir que:

El olvido de la sensibilidad promueve que el sujeto trate a su prójimo como otro abstracto, general, como elemento que forma parte de la totalidad de un sistema impersonal y anónimo; mientras que aplicar los principios éticos investidos por la sensibilidad, garantiza la irreductibilidad de la singularidad del otro concreto” (Idareta y Úriz, 2012, p. 38).

Además, se establece que el sujeto ético es aquel que se ocupa del otro porque conoce su debilidad y sabe que requiere de sus cuidados.

En el encuentro con el otro se propicia la tolerancia, y de acuerdo con Dussel (2005), la verdadera tolerancia que surge del planteamiento de la alteridad permite la “afirmación de la exterioridad del otro, de su vida, de su racionalidad, de sus derechos negados” (p. 5).

Pérez (2001) sostiene que del encuentro del *yo* con el *otro* encarnado en un *tú* surge el auténtico diálogo, en el cual la disposición de escuchar significa “apertura al otro, [que] se tiene cuando uno posee la convicción de que no está en posesión de toda la verdad y de que el otro tiene algo de verdad que ofrecerme y de la que yo puedo aprender” (p. 10).

Ortega (2004) sostiene que es precisamente en el proceso educativo en donde “de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro” (p. 12); un encuentro que “va más allá del modelo educativo empleado y más allá de la didáctica que como arte se emplee” (Tobón, 2014, p. 147), ya que se trata de un acto en el que se presentan diferentes tipos de relaciones permanentes y variadas entre los seres humanos, diversas subjetividades que participan en él, y en donde afloran diferentes culturas, diferentes maneras de pensar y de ser que se manifiestan en el encuentro con el otro.

El encuentro con el otro, entonces, se constituye en una subcategoría fundamental al momento de abordar la alteridad en el aula, por ello fue considerada con los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física, sujetos de esta investigación; además con los docentes de las asignaturas investigativas de la misma licenciatura, encontrándose los siguientes resultados:

5.1.1.1 Dificultad de comprenderse entre personas debido a las diferencias culturales

Algunos estudiantes mencionan que les resulta fácil comprender a sus compañeros de culturas diferentes, porque, aunque no conozcan a esas otras culturas, poseen valores que hacen posible aceptar las diferencias. En concreto, un joven indígena menciona el respeto, valor recibido en su hogar:

«Por las enseñanzas que he recibido en mi casa de que hay que respetar las opiniones de los demás, entonces, uno mira a una persona, y no sabe lo que le está pasando, seguramente esa persona actúe así por las circunstancias que está viviendo» (Indígena 6, 2016).

Un segundo joven indígena también resalta el respeto como el valor que le hace posible comprender a sus compañeros:

«Así como yo pertenezco a un grupo, tengo mi pensamiento, y respeto el pensamiento de los demás; cada quien tiene su forma de pensar» (Indígena 2, 2016).

En el mismo sentido, un joven mestizo destaca que comprende a sus condiscípulos, practicando el respeto a la diferencia, considerando las diferencias como una oportunidad para aprender; él expresa:

«Es algo muy lindo que cada uno tenga su forma de pensar, su forma de ser; nadie es igual a nadie; uno debe respetar la forma de pensar de los demás, porque uno al escuchar a otra persona puede aprender mucho de esa persona» (Mestizo 3, 2016).

Por su parte, un estudiante afrodescendiente precisa que logra comprender a sus otros compañeros colocándose en el lugar de ellos, a pesar de sus defectos, es decir, mediante la empatía:

«Trato de entender el pensar o el accionar de aquellas personas, me ubico en el lugar de ellos, aunque son hipócritas porque no dicen las cosas de frente» (Afrodescendiente 1, 2016).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes expresaron que tienen dificultades para comprender al otro. Efectivamente, desde la psicología se promulga que cada ser humano es diferente, entonces, siempre se preocupa por estudiar y trabajar las relaciones interpersonales, porque esas particularidades de cada sujeto suelen afectar la convivencia armónica y la comprensión entre ellos, así todos pertenezcan a una misma cultura. No obstante, la situación es más compleja cuando esas relaciones se dan entre individuos que proceden de culturas diferentes, las cuales coexisten, por ejemplo, en centros educativos como las instituciones de educación superior en donde confluyen estudiantes de diversas culturas, cada una de las cuales “es un punto de vista sobre la realidad, que está condicionado y determinado por el propio contexto e historia” (Unesco, 2005, p. 124); que contempla valores, costumbres, modos de vida distintivos, que no se conocen ni se abordan al interior de los procesos formativos, ya sea en los planes de estudio que se desarrollan o en la convivencia.

Al igual que sucede dentro de cada cultura, en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos más o menos fuertes surgen constantes situaciones de conflicto, en especial en espacios educativos donde no se tiene en cuenta la diversidad cultural, la cual “supone la valoración específica de cada cultura [que permite] la

convivencia y el intercambio cultural” (Escarbajal, 2011, p. 135); pues si se considerara esta diversidad, una de las principales acciones que se desarrollaría sería que “se expliquen y conozcan los valores de cada cultura, y donde la identidad del otro no quede eliminada por la cultura teóricamente superior” (Unesco, 2005, p. 326), pero esto no acontece en las instituciones de educación superior convencionales, en donde no hay un espacio para el conocimiento, ni siquiera para relacionar las culturas, solo se da la coexistencia, ya que lo que se presenta al interior de las aulas es una “homogeneización cultural, un instrumento de normalización y asimilación que sigue los patrones de la cultura dominante establecida mayoritariamente” (Escarbajal, 2011, p. 133); es más, se dan casos en que los estudiantes egresan sin conocer que entre sus compañeros había personas pertenecientes a otras culturas, esto se evidenció en el transcurso de esta investigación cuando se quiso contactar a los estudiantes indígenas para que hagan parte de los sujetos de este estudio, y solo en ese momento, es decir, en el noveno o décimo semestre, por el acercamiento de la investigadora, los jóvenes se enteraron que tenían compañeros indígenas.

Esta situación que se presenta en las aulas del programa de Licenciatura en Educación Física hace que algunos estudiantes expresen que les resulta difícil comprender a los otros, debido a las diferencias culturales; en efecto, un joven afrodescendiente manifiesta:

«A mí sí se me dificulta, sobre todo en el grupo de investigación, porque parte de mis compañeros son de Ricaurte, otros de Olaya Herrera, y otros somos de Tumaco, entonces, se dificulta mucho, porque la forma de entender de cada uno y de explicarse es diferente» (Afrodescendiente 3, 2016).

Por su parte, un estudiante indígena claramente reconoce que la pertenencia a culturas diferentes es lo que le impide entender a sus compañeros; él textualmente expresa:

«Uno pertenece a otra cultura, el compañero pertenece a otra cultura, somos de diferente cultura, entonces, muchas veces no nos entendemos; en los talleres que yo he realizado con mis compañeros yo no los comprendo» (Indígena 5, 2016).

En referencia a estos testimonios de los estudiantes, varios autores han reflexionado, como: Ortega (2004); Santos, Lorenzo y Aparicio (2010); Torres (2006); Sánchez y Rondón (2013); y particularmente la Unesco (2005), la cual expresa que “la manera positiva de asumir el encuentro [con el otro] se fundamenta en el respeto y la tolerancia. Aquí, a pesar de las diferencias, se reconoce la absoluta legitimidad del otro en la convivencia social porque se comparten los mismos derechos como persona humana” (p. 149). Igualmente, la Unesco establece:

Otro punto importante es la capacidad de empatía. Si las personas logran ponerse en el lugar del otro, para comprender y no sólo tolerar la visión de mundo y el comportamiento de aquellos a los que consideran diferentes, estarán deshaciendo sus prejuicios y estereotipos y la barrera que éstos constituyen para las relaciones humanas (2005, p. 249).

En cuanto a la tolerancia, término derivado del latín *tollere*, que significa soportar (Reale y Antiseri, 2005), y que se refiere a maneras de ser, creencias, gustos, últimamente se asocia a aspectos como la diversidad y a las diferencias culturales y étnicas.

En el campo de las diferencias, la tolerancia es concebida por Santos como la “apreciación positiva de la diferencia, [que] acepta al otro como poseedor de una perspectiva que nos puede enriquecer” (s. f., p. 11).

En igual sentido, Prieto (2012) expresa que la tolerancia hace referencia a:

Un verdadero reconocimiento de la riqueza de la diversidad, y a una disposición de apertura en el encuentro con el otro. Una disposición que se produce en el seno de una relación horizontal, bidireccional, donde uno u otro no se conciben desde el poder de aguantar las diferencias o eliminarlas, sino desde el intento de comprenderse, de ahondar en las razones que cada uno alberga para sus diferencias. Ahondar en las razones significa no sólo exponerlas al otro, sino valorar las suyas, estar dispuesto a ser influenciado por ellas, a que modifiquen nuestras propias concepciones (p. 299).

En esta tolerancia se requiere el debate, la discusión, el diálogo, el intercambio; partir del hecho aceptado que ninguno de los participantes posee verdades absolutas e inamovibles; además, poseer disponibilidad de escuchar y total apertura hacía el otro. En este sentido, en las observaciones realizadas del desarrollo de las clases de investigación no fue posible presenciar debate, discusión, diálogo e intercambio entre estudiantes, por cuanto las asignaturas están diseñadas para que en ellas se elabore el trabajo de grado, entonces, de cada semestre cursado, a partir del séptimo debe haber un producto, que es la propuesta en séptimo semestre, el proyecto en octavo, un informe de avance en noveno, y el informe final en décimo.

La necesidad de cumplir con estos documentos hace que los jóvenes estén en función de su trabajo de grado, y como en el transcurso de la asignatura los docentes les van dando los elementos metodológicos para que a partir de ellos construyan sus trabajos, la dinámica de las clases es conocer las directrices metodológicas; luego aplicarlas en sus estudios; posteriormente presentar los avances, normalmente de forma verbal; y recibir retroalimentación de parte de los docentes. Este interés particular en sus trabajos hace que los

estudiantes no escuchan con atención las exposiciones que realizan sus compañeros, porque se preocupan por hacer la presentación de lo suyo, y después empiezan a hablar en voz baja de los ajustes que les corresponde realizar. Claro está que cuando se trató el tema de la ética en la investigación, hubo mucha atención, una verdadera escucha a los planteamientos del docente e intervenciones de los estudiantes.

Es importante anotar que Santos (2003) llama la atención sobre no caer en la concepción escéptica de tolerancia del todo vale, la cual:

Implica aceptar cualquier cosa y respetar toda diferencia, toda la pluralidad posible en las ideas y las conductas de la gente [...] Es considerar un mismo peso en las ideas, sin que fuera posible la conciliación de éstas en una solución superadora o la decisión sobre el mayor peso de una u otra. Esta perspectiva parte de la suposición de que es imposible llegar a una verdad (p. 366).

Por su parte, Arteta (1998) menciona que en esta tolerancia se llega a aceptar que "todas las opiniones son respetables o que se respeta la opinión ajena, aunque no se comparta. Pero, las opiniones no requieren respeto [...], sino más bien su libre contraste recíproco por si de él brota un saber mejor fundado" (p. 55).

En esta concepción, sostiene Santos (2003), no es importante la discusión ni el debate de ideas, pues todas son aceptadas en aras de la tolerancia, entonces, no es posible el hallazgo de verdades. Aquí lo que se presenta, según Dussel (2005), es una 'posesión de verdad', sin embargo, lo que se requiere es una 'pretensión de verdad'; él expresa: "tener pretensión universal de verdad [...] no contradice el poder otorgar honestamente a un oponente eventual la misma pretensión universal de verdad de su acceso siempre situado ante esa misma realidad" (p. 2); también, dice el mismo autor, se requiere una pretensión de validez, referida a "la aceptabilidad (o aceptación) intersubjetiva del otro de la razón veritativa que se avanza para ser discutida" (p. 2).

La tolerancia que se requiere para impulsar una verdadera convivencia donde se debatan temas y se logren verdades "implica un sacrificio. Un sacrificio de nuestro orgullo étnico (y no-étnico) y de la pretensión dogmática de ser únicos conocedores o incluso depositarios de la verdad (o su variante) 'el progreso'" (Santos, 2003, p. 370). Entonces, al aceptar que no se posee la verdad absoluta, pero que se puede entrar en diálogo, habrá la posibilidad de realizar nuevas construcciones y alcanzar unas verdades más universales; "un diálogo que escuche al otro en franca actitud de aprender de él" (p. 369).

Este es el sentido del concepto de tolerancia que plantea el estudiante Mestizo 3, quien reconoce que sus compañeros de otras culturas le permiten aprender cosas diferentes.

Por su parte, en lo concerniente al respeto, el término es derivado del latín *respectus* que, según el Diccionario de la Real Academia Española (Casares, 1959), significa atención, consideración, miramiento. En palabras de Marín I Torné (2007) el respeto es “acoger e incluir a la alteridad” (p. 392); la Unesco (2005) establece que “es el fin último que debe guiar las relaciones entre cada persona [...] es la base de la dignidad humana (p. 132); por otro lado, Lévinas (2001) expresa que el respeto no implica sometimiento, por cuanto se trata de “una relación entre iguales” (p. 49); que además, “no es el resultado sino la condición de la ética” (p. 48); claramente este autor considera que no puede haber ética sino hay respeto.

En cuanto al respeto por el otro, Bolvin, Rosato y Arribas (2004) plantean que este “implica conciliar el derecho de cada cultura a ser como es” (p. 68); por su parte, Dussel dice que es “el cara-a-cara pedagógico [...] sea éste hijo o maestro” (1980, p. 46), mientras que el respeto mutuo es evidencia de una aceptación verdadera (Maturana, 1996).

El respeto, entonces, es un factor de necesaria vivencia en la interacción intercultural para alcanzar una efectiva convivencia. En realidad, es un valor requerido por toda persona en todos los ámbitos de su vida y en toda acción de interrelación; sin embargo, no es un valor que sea fácil de practicar, de lo contrario, la vida hoy sería diferente a nivel local, regional, nacional e internacional; y también sería diferente la manera en que se asuma y se viva la diversidad.

En espacios académicos el respeto es indispensable para relaciones armónicas entre todos los actores que intervienen en los procesos formativos; pero además, porque el educar incluye preparar y ejercitar a los estudiantes para su futuro desempeño profesional, laboral e incluso familiar, es decir, los valores que hayan adquirido o desarrollado en el transcurso de sus estudios serán determinantes en el desempeño que tengan una vez egresen, pues como lo establece Maturana (2007): “hay dos épocas o periodos cruciales en la historia de toda persona que tienen consecuencias fundamentales para el tipo de comunidad que ellos traen en su vivir. Estos son la infancia y la juventud, que tienen serias repercusiones para el tipo de convivencia” (p. 30).

En el campo educativo, Estanislao Zuleta (1995) define el respeto de la siguiente manera:

Significa tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión (p. 79).

Por su parte, frente al respeto a los estudiantes, Freire (1996) afirma que:

Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista. No puede haber camino más ético, más verdaderamente democrático, que revelar a los educandos cómo pensamos, las razones por las que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos, dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras (pp. 42-43).

No obstante, en las observaciones realizadas de las clases de asignaturas investigativas en la Licenciatura en Educación Física, la dinámica de ellas, no da cabida al escenario que propone Freire; en realidad, el docente comparte unos conocimientos, da unas orientaciones sobre cómo desarrollar las fases de su trabajo de grado correspondientes a triangulación, contenido completo de un proyecto de investigación, contenido del Resumen Analítico de Estudio: luego, en los avances que presentan los estudiantes, el docente menciona los aciertos y errores que encuentra desde el punto de vista metodológico, pero no da un compartir de puntos de vista ni de pensamientos o sueños.

En cambio, se da una imposición de puntos de vista cuando uno de los docentes les expresa que no es pertinente que se adelanten en el desarrollo del proyecto, como lo había hecho un grupo, porque después van a tener que corregir, ya que sin la orientación del docente no es posible que puedan investigar. En este caso el mensaje es: “No pueden investigar por sí solos, tiene que ser de la mano de un profesor”, lo cual no corresponde a la verdad, pues lo importante es la creatividad, el interés, la disciplina, mediante los cuales muchos sabios de las comunidades indígenas y afrodescendientes han realizado verdaderos ejercicios investigativos por iniciativa propia. Por otro lado, en el desarrollo de los temas por parte del profesor no se escucha la voz del estudiante para conocer sus propios puntos de vista.

En realidad, se espera que los valores que se requieren para una convivencia armónica, para desempeñarse eficiente y éticamente en los ámbitos social, personal y laboral, para

afrontar la crisis humanitaria del mundo contemporáneo, sean parte del patrimonio con que egresan los futuros profesionales de las instituciones de educación superior, pues allí debe fomentarse la formación en valores; concretamente la Conferencia Mundial de Educación Superior (1998) establece que una de las misiones de la educación superior es “contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática” (p. 4).

Esta es una gran tarea que deben afrontar los centros universitarios, para lo cual realizan diferentes acciones como: incluir asignaturas del área humanística en los planes de estudio de los diferentes programas académicos, capacitar a los docentes en el tema, realizar actividades extracurriculares (como conferencias y proyección de videos).

En el caso particular de la Institución Universitaria Cesmag, desde el Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad se ofrecen las asignaturas del área humanística para todos los programas académicos; dichas asignaturas son:

- Filosofía Institucional. Con ella se pretende que los estudiantes lleguen a:

Asumir la identidad institucional por medio del conocimiento de la vida y obra de San Francisco de Asís, el trasegar histórico de la Orden de Hermanos Menores Capuchinos, los elementos constitutivos de la Asociación Escolar María Goretti, los valores de santa María Goretti, la obra y pensamiento de Fray Guillermo de Castellana, Fundador de la Obra Gorettiana (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017a, p. 1).

- Ética profesional. A través de esta asignatura se pretende que los estudiantes lleguen a “analizar, fomentar y poner en práctica los valores de la Ética Profesional o Deontología para el correcto desempeño laboral, mediante el estudio y alcances del código deontológico de la profesión” (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017b, p. 1).

- Ética de los Valores. Corresponde a “espacios de integración y profundización en las diferentes dimensiones humanas fortaleciendo vivencias, aprendizajes y compromisos para ejercer un proceso de vida que mejore las condiciones valorativas de la persona, bajo principios y criterios éticos” (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017c, p. 1).

Esta asignatura tiene las siguientes opciones temáticas, de las cuales se elige una sola para cursarla a lo largo del semestre o en un curso intensivo en periodos intersemestrales:

- Crecimiento Espiritual
- Crecimiento Personal
- Dignidad Humana
- Relaciones Humanas y Dignidad
- Ética de la Vida
- Ética Familiar
- Ética Sexual

De estas posibilidades, las cinco primeras abordan aspectos de valores o relacionados con estos, e inclusive de alteridad e inclusión, así:

En Crecimiento Espiritual se desarrollan los valores espirituales, la autovaloración, la autoafirmación, la autonomía, la autorrealización, el sentido de la vida desde la diversidad y la inclusión (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017d, p. 1).

En Crecimiento Personal se trata lo referente a adquisición de valores e influencia social, toma de decisiones, la virtud, el altruismo, relaciones grupales, relaciones interpersonales, normas de convivencia social, la comunicación (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017e).

En Dignidad Humana se hace alusión a la persona humana, el respeto a uno mismo y a los demás, los valores universales, la adquisición de valores e influencia social, el fortalecimiento de la valoración de uno mismo, las relaciones humanas, las relaciones interpersonales de trabajo, la comunicación, las relaciones grupales, las decisiones y estilo de vida (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017f).

En relaciones Humanas y Dignidad se tocan aspectos relativos con las relaciones humanas y su importancia en la interacción humana, factores que favorecen la convivencia en sociedad, la empatía, la comunicación en las relaciones humanas, principios derivados de la dignidad humana, el desarrollo humano enfocado en la construcción del ser, desarraigo de los valores dentro de la familia, diálogo enmarcado en la asertividad, la convivencia con los otros, y el altruismo (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017g).

En Ética de la Vida se estudian factores como: valor y sentido de la vida, calidad de vida y dignidad humana, autonomía, diversidad, toma de decisiones y resolución de conflictos (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017h).

En el caso particular de la Licenciatura en Educación Física, normalmente los estudiantes, orientados por el director de programa, optan por Dignidad Humana, así ha pasado en los últimos dos años; esto implica que los estudiantes han conocido sobre valores universales, pero no han tenido la alternativa de cursar temáticas sobre valores personales, lo cual es una gran dificultad en la formación en valores que presenta este programa académico, máxime cuando las asignaturas del área humanística son la principal estrategia para la formación en valores, y en general para la formación de la persona humana.

En concreto, la Unesco (2005) plantea que para una verdadera formación en valores se requiere educar a las personas “desde una pedagogía empapada de sentido humano, es decir, enseñar en una relación donde los [valores] constituyen la base y no un referente externo que debe ser memorizado, en una lógica que tenga sentido y que pueda ser aplicada en la vida cotidiana” (p. 133). Esto implica que en todos los espacios académicos, en todas las actividades y acciones que se realicen con y para estudiantes, la formación en valores debe ser una constante, ya sea a través del ejemplo y el testimonio de docentes, directivos y administrativos, o en el desarrollo de todas las asignaturas –no solo las del área humanística–, o en los escenarios culturales, deportivos o de esparcimiento.

5.1.1.2 Discriminación fuera del aula (en el contexto de la ciudad de Pasto)

Dentro de las dificultades que pueden presentarse en el encuentro con el otro, llama la atención la opinión de un estudiante afrodescendiente, quien manifiesta que para él es muy difícil comprender la discriminación que ha tenido que padecer fuera del aula, particularmente cuando en la calle la gente se siente incómoda con su presencia y lo evaden, igualmente cuando las personas no quieren rentarle una vivienda por su color de piel. Esta discriminación “implica colocar a miembros de un grupo [en este caso los afrodescendientes] en desventaja o tratarlos de forma injusta como resultado de su pertenencia a un grupo” (Unesco, 2005, p. 235).

Realmente, la presencia de un estudiante afrodescendiente o indígena o campesino en un centro poblacional diferente al de su origen, en muchas oportunidades se debe a que los jóvenes quieren educarse para adquirir una profesión que les permita subsistir, acceder a una mayor cantidad de recursos económicos que los tradicionalmente disponibles; pero al salir en búsqueda de nuevas alternativas, siempre habrá el temor por las actitudes racistas que a lo largo del tiempo se han presentado en diferentes escenarios como el educativo; actitudes racistas que llevan a prácticas discriminatorias; tal como lo plantea el estudiante

Afrodescendiente 5. Entonces, los futuros estudiantes no solo van a tener que enfrentar acciones discriminatorias al interior de las instituciones educativas, ya sea en el currículo, en las relaciones interpersonales, en el material didáctico, en los procesos de evaluación, en el manejo de cuestiones de disciplina, “en el lenguaje oral y escrito (los chistes, los apodos, los dichos, etc.); en los comportamientos no verbales (las miradas, los gestos, etc.) y los juegos” (Candau, 2003, p. 17); sino también en la vida en sociedad, en la vida en comunidad.

Pareciera difícil de concebir en pleno siglo XXI, que en una ciudad, en concreto en la ciudad de Pasto, no se quiera rentar una habitación a un joven afrodescendiente, únicamente por su color de piel, a pesar que los arrendatarios saben que ellos están en la ciudad por motivos de estudio. Tampoco es posible comprender el señalamiento a los afrodescendientes como peligrosos para la integridad de las personas, por ello en las calles se los evade a fin de evitar ser robados por estas personas que son discriminadas con base en “estereotipos y prejuicios que generan una visión distorsionada de los otros, sin darse el tiempo para verificar que sus creencias sean ciertas o no” (Unesco, 2005, p. 235).

Estas situaciones que se viven en la cotidianidad dejan en evidencia que cuando una persona sale a otra región en busca de unas 'mejores condiciones de vida' debe afrontar diversas situaciones adversas, siendo la discriminación una de las más determinantes e injustas, pues “en América Latina, las minorías étnicas y los afrodescendientes, además de ser los más desposeídos, son los más discriminados de todos” (Unesco, 2005, p. 236).

Todo esfuerzo realizado por los diferentes países latinoamericanos para reconocer su carácter plurinacional y pluriétnico no ha logrado menguar la discriminación derivada de un racismo de vieja data, “en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional de los países” (Unesco, 2005, p. 255).

Frente a actos discriminatorios, suelen presentarse, según la Unesco (2005), diferentes reacciones por parte de las personas víctimas, como las siguientes:

- Compararse solo con los miembros de su propio grupo, pues allí es donde encuentran igualdad; esto lleva a las personas a conformar grupos solo de afrodescendientes o indígenas, en donde comparten temas de sus comunidades, participan de actividades sociales donde se conservan sus tradiciones, se apoyan en dificultades económicas o académicas; es decir, buscan fortalecerse como grupo con características culturales particulares. En este sentido, en

el desarrollo de las clases investigativas fue posible observar que los jóvenes afrodescendientes siempre andan juntos, llegan juntos a las clases y se sientan en sillas cercanas; solo cuando llegan tarde se ubican en los asientos disponibles. Por su parte, los estudiantes indígenas se sientan en espacios separados, básicamente porque han mantenido en secreto su identidad cultural.

- Ocultar la pertenencia al grupo discriminado: este comportamiento fue evidenciado en el grupo de estudiantes indígenas, quienes, como se expresó anteriormente, mantuvieron oculta su afiliación étnica, hasta que la investigadora la puso en evidencia cuando los contactó para que participaran en este estudio. Incluso, estudiantes afrodescendientes han querido ocultar su pertenencia a este grupo, a pesar que sus rasgos físicos son muy evidentes al igual que sus sitios de procedencia. En realidad, se nota que, frente a hechos discriminatorios, preferirían no evidenciar su origen étnico, lo cual es una manifestación de que no son acogidos en su diversidad, en sus diferencias.

- “Resaltar los aspectos en los que el propio grupo es superior. Generalmente, esta estrategia se da entre personas que se sienten muy identificadas con su grupo” (Unesco, 2005, p. 240). En una intervención de un estudiante afrodescendiente fue posible establecer que él se siente muy bien de ser un deportista destacado, como suelen ser los jóvenes afrodescendientes; mientras que otro destacó sus cualidades dancísticas, las cuales los caracterizan y les permiten destacarse en diferentes escenarios artísticos.

Frente a esta problemática, que no propicia el valor de las diferencias para alcanzar el enriquecimiento cultural, la Unesco propone el fomento del contacto intergrupar, así:

Es fundamental tomar contacto con grupos diversos, distintos a los del propio origen, en donde haya interrelación e intercambio de intereses, visiones de mundo y conocimientos. Si no se establecen lazos de comunicación e intercambio con otros grupos humanos, no hay forma de deshacerse de las ideas preconcebidas que puedan tener el uno del otro (2005, p. 248).

No obstante, para alcanzar un contacto que beneficie a todas las partes participantes, se requiere que no haya imposición de unos sobre otros “debido a su condición privilegiada en aspectos económicos, políticos, sociales, espaciales u otros. La diferencia existirá, pero no debe aplastar la diversidad inherente a todo grupo humano” (Unesco, 2005, p. 248).

Ante esta situación es importante que la Institución tome cartas en el asunto, en principio a través de la Oficina de Inclusión y Diversidad, desde la cual debe buscarse el acercamiento

con los estudiantes étnicos para mantener un diálogo constante en torno a cómo llegan al centro educativo, cuáles son sus expectativas, cuáles sus temores dentro de la Institución y fuera de ella; y luego, en el transcurso de sus estudios, apoyarlos en las dificultades que se les vaya presentando, acompañarlos y evaluar el impacto de ese acompañamiento, en el cual deben participar no solo el personal adscrito a la mencionada oficina, sino todo aquel que se requiera, solo que esta dependencia debe ser la que canalice lo requerido.

Paralelamente, debe hacerse un trabajo intenso, desde el Centro de Ciencias Humanas y Espiritualidad, de concientización entre docentes y estudiantes de la necesidad de acoger las diferencias con respeto, con amor, con aceptación del otro como un legítimo otro, de tal manera que se vayan disipando las manifestaciones discriminatorias ante un grupo de estudiantes que pueden aportar significativamente en el proceso formativo de la Licenciatura en Educación Física desde las particularidades y riquezas de sus culturas.

5.1.1.3 Relaciones verticales entre docentes y estudiantes

Según Fuentes (2005), la relación docente-estudiante es “ese vínculo que se establece entre estos dos actores dentro de la institución [educativa], a partir de la posible realización del proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 135). Por su parte, y más específicamente, para Moreno (2010) la relación docente-estudiante es una interacción, “es decir, la acción de influencia y reciprocidad que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido. La interacción dentro del aula es una realidad socio-emocional y cognitiva compleja, influida por el entorno físico” (p. 175). Esta relación es determinante no solo en el nivel de formación académica que logre un estudiante, sino en su formación como persona y en la calidad de la convivencia que se logre entre estos dos actores.

No obstante, y de manera tradicional, la formación de la persona ha estado limitada al “dominio de conocimientos científico-técnicos del más alto nivel posible y de las competencias necesarias para su actualización, [entonces] se corre el riesgo permanente de que el conocimiento, por sí solo, no sirva para mejorar las condiciones de vida humana de los hombres” (Mínguez y Hernández, 2013, p. 200).

Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, y a partir del reconocimiento de la diversidad en los escenarios educativos de los países latinoamericanos, que han aceptado su carácter pluriétnico y multicultural, dentro de la educación actual y en el encuentro con el otro se considera necesario que en el proceso educativo se tenga en cuenta la diferencia con el otro;

se dé importancia a la acogida con el otro, siendo indispensable la anteposición del otro, el reconocimiento del otro, a quien no solo se lo debe proveer de un ropaje intelectual, sino también de un conjunto de valores y unas formas de actuar que “le permita comprenderse a sí mismo y a todo lo demás para configurarse como persona” (Mínguez y Hernández, 2013, p. 201).

En este sentido, el aula debe convertirse en un espacio de “expresión del respeto, de la confianza, de la responsabilidad y la esperanza” (Mínguez y Hernández, 2013, p. 204) por parte de los protagonistas del acto pedagógico que son el docente y el estudiante, pues el proceso educativo debe iniciar “con la aceptación y reconocimiento entre el profesor y el estudiante, en la acogida gratuita y desinteresada que se presta al educando, para que este perciba que es alguien y que es reconocido en su singularidad personal” (Osuna, Díaz y López, 2016, p. 191).

En realidad, el encuentro docente-estudiante debe considerarse como un acto ético, donde se presenta “una diversidad de subjetividades que permite un tejido y es a través de la palabra dada y recibida donde opera la construcción del tejido: una ruta en contexto. Es sobre esta dimensión que gana humanidad el acto educativo” (Tobón, 2014, p. 147).

En este escenario humano del proceso formativo se supera la postura reduccionista que centra al docente en qué enseñar (contenidos) y cómo enseñar (estrategias didácticas) (Osuna, Díaz y López, 2016); por el contrario, “el educador debe ser, ante todo, una persona sensible que escucha atentamente el clamor del otro. Es respetuoso con él, no como quien dona un beneficio, sino como quien, antes bien, se apresta a aprender de sus alumnos” (Santos, 2010, p. 76).

A este respecto, estudiantes que hicieron parte de esta investigación expresan que dicha relación entre docente y estudiantes se da de manera respetuosa; sin embargo, un estudiante mestizo manifiesta que en algunos casos hay docentes que no son respetuosos con sus estudiantes:

«No se respeta esa relación docente-estudiante, sino que, ya el vocabulario se va más allá y ya no es una relación sana» (Mestizo 8, 2016).

De igual manera, un estudiante indígena expresa que muchas veces dicha relación es difícil, debido a “choques” entre estudiantes y docentes.

Dentro de las observaciones realizadas se presenci6 en general una cierta distancia entre los docentes y los estudiantes, lo cual no se puede asociar al respeto, sino m6s bien al extrañamiento, pues la esencia de la relaci6n entre ellos es lo acad6mico, y todo gira en torno a si se est6 cumpliendo adecuadamente la tarea de construir, paso a paso, su documento de investigaci6n. Claro est6 que hubo algunos momentos en que docentes y estudiantes se reían juntos, por ejemplo, cuando el profesor hizo una broma dentro de su exposici6n; 6l les dijo:

«En el trabajo escrito deben colocar sus dos nombres y sus dos apellidos, claro que si no los tienen no lo deben hacer» (Docente 5, 2016).

Esta chanza se hizo de manera desprevenida, pero tras ella hay un elemento que tambi6n suele ser factor de discriminaci6n, y es el hecho de que una persona lleve un solo apellido, lo cual implica que no pertenece a un hogar legalmente constituido por sus padres, a una familia tradicional; adem6s, se asocia a una relaci6n prohibida o indebida; todo esto hace que quien est6 en esta situaci6n sienta o reciba muestras discriminatorias, por ello, esta broma puede tornarse en un malestar personal que ahonda heridas.

Dentro de todas las observaciones no fue posible evidenciar las situaciones planteadas por los estudiantes de vocabulario inadecuado y choque entre docentes y estudiantes.

Por otro lado, el docente debe tener en cuenta las situaciones particulares de sus estudiantes, “sus circunstancias, el momento que atraviesa, su contexto familiar y social, [...] Cuando el profesor se involucra en el contexto del educando, se logra una especie de v6nculo que permite que la acci6n educativa sea significativa para el estudiante” (Osuna, D6az y L6pez, 2016, p. 189). Sin embargo, lo que ha venido aconteciendo en la pr6ctica, en diferentes escenarios, es que la educaci6n, basada en una visi6n constructivista cognitiva, que genera, a su vez, la pedagogía cognitiva, est6 influenciada por la moral formal kantiana, que “nos pone ante un ser humano abstracto, ideal, sin entorno y sin historia, sin presente ni pasado” (Ortega, 2006, p. 503). En este contexto es dif6cil la acogida del estudiante; incluso un estudiante afrodescendiente comenta que se ha sentido discriminado por sus docentes, cuando:

«Algunos profesores nos ven como los negritos, entonces, ellos nos alejan» (Afrodescendiente 2, 2016).

Situaciones como esta hacen que Osuna, D6az y L6pez (2016) expresen que “el 6mbito educativo que enfrentamos en el contexto actual, [se caracteriza] muchas veces por relaciones interpersonales frías y distantes” (p. 189).

Dentro de las observaciones efectuadas se pudo constatar, como ya se ha manifestado anteriormente, que hay una centralización en la formación académica, en abordar y desarrollar las temáticas que corresponden; no se hace referencia a las situaciones particulares que atraviesan los estudiantes; por ejemplo, un estudiante llegó muy tarde, media hora después de haberse iniciado la clase, y al concluir la actividad académica, el docente no lo llamó, no se ocupó de él, no consultó las circunstancias que lo hicieron retrasarse en un tiempo tan considerable; fue como si nada hubiese pasado.

Por otra parte, dentro de una clase con otro docente, hablando de la exposición que deben hacer de los avances de sus trabajos de grado, un estudiante mestizo le preguntó al profesor si por nerviosismo él pudiera presentar su trabajo en otro momento; el docente le respondió que sí. Entonces, otros compañeros mencionaron a un estudiante que tiene pánico escénico, quien desde un asiento habla muy bien, pero si se coloca de pie, mirando al público se bloquea totalmente; el docente considera que en este caso debería evaluarse al joven de otra manera; pero en el caso del estudiante mestizo no hizo más comentarios, no indagó las posibles causas ni planteó alternativas de solución significativas y de largo plazo. Un compañero le sugirió que consulte a un psicólogo y todos se rieron, entonces, lo que logró este alumno, además de las risas, fue el recibir una solución particular para su exposición ante este profesor; pero el problema que él se atrevió a exponer públicamente no despertó la preocupación del docente para intervenir en su tratamiento a través del personal especializado de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, que atiende este tipo de casos, negativos, desde todo punto de vista, en el desempeño profesional y personal de un sujeto. Seguramente el alumno esperaba que su profesor lo invite a un diálogo privado en torno a esta circunstancia y a iniciar un trabajo continuo para superar en definitiva esta debilidad en el escenario más indicado para lograrlo que es el centro universitario, donde las presentaciones en público son constantes al estilo de lo que les corresponderá hacer en su vida laboral.

Frente a estos comportamientos de los docentes, en donde no se tienen en cuenta las condiciones de sus estudiantes, Elorza (2014) considera que los profesores deben poseer las habilidades suficientes “para comunicarse con los alumnos, preguntar y saber escuchar [pero] el maestro no ha sido formado para dialogar, porque la educación no es vista como un diálogo, sólo se le enseña a imponer” (p. 91).

Por otra parte, sobre las condiciones en la relación docente-estudiante que se presenta cotidianamente en todo escenario educativo, para algunos estudiantes las relaciones son

verticales; apreciación que es respalda por Artavia (2005), quien sostiene que el sistema educativo le ha otorgado “al docente [...] el ‘poder vertical’, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con la y el estudiante” (p. 2), pues es el sistema educativo el que establece las funciones que docente y estudiantes deben cumplir en las relaciones interpersonales. En un campo más amplio, Elorza (2014) sostiene que en general la educación moderna “está instituida sobre la base de una estructura vertical, en la cual la autoridad juega un papel muy importante” (p. 30).

En este marco, un estudiante indígena plantea en los siguientes términos la verticalidad que él identifica:

«En la parte académica, imponen sus normas o reglas; yo me refiero a la parte investigativa, porque ahorita, uno hace una propuesta [de investigación] pensando en la comunidad de donde uno viene, pero no le permiten porque la investigación debe hacerse en la ciudad de Pasto» (Indígena 4, 2016).

Esta verticalidad es el fruto de las directrices establecidas por la Institución, referentes a que el trabajo de grado debe efectuarse en los mismos sitios donde los estudiantes hacen su práctica pedagógica, los cuales normalmente están ubicados en la ciudad de Pasto, porque paralelo a la práctica y al trabajo de grado cursan otras asignaturas del plan de estudios; además porque si quisieran hacer su trabajo de grado y práctica pedagógica en sus sitios de origen, tendrían que cumplir intensivamente las 8 horas semanales de práctica, mientras en Pasto hacen dos por día, dándoles tiempo para atender las demás asignaturas que le corresponden en cada semestre académico.

También se presenta la situación que, si se llega a decidir trabajar por fuera de la ciudad, contando con la colaboración de los establecimientos educativos para que hagan la práctica intensiva, los costos de desplazamiento de los estudiantes y del asesor deben ser cubiertos por los mismos estudiantes. En el caso de los estudiantes indígenas que realizaron el trabajo de grado en su comunidad, denominado *Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de futbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales*, ellos trabajaron la práctica pedagógica en un colegio de Pasto, pero para su investigación tomaron la población indígena, asumiendo la complejidad que esto implica y cubriendo todos los costos necesarios.

Por otra parte, otro estudiante indígena afirma que:

«Los profesores conservan el modelo tradicional de relaciones verticales, en donde un docente siente la superioridad que tiene frente al estudiante; y esto es grave porque nuestro programa ampara demasiado a los docentes, los acoge; mientras el estudiante, no amparado por directores y decanos, no puede decir mucho, porque la mayoría de estudiantes pensamos que tenemos las de perder» (Indígena 1, 2016).

Este estudiante se refiere a la superioridad que tienen los docentes ante sus alumnos, pero además considera que esos docentes cuentan con el respaldo de sus jefes inmediatos (director de programa y decano), identificando también una expresión de verticalidad en el programa académico, frente a lo cual, según este estudiante, prefieren guardar silencio por temor a represalias; es decir, terminan aceptando esta relación de verticalidad que no comparten.

En las observaciones efectuadas, sí fue posible notar manifestaciones de unas relaciones verticales en los siguientes hechos: en primer lugar, los docentes cuando estaban presentando un tema, por ejemplo, la triangulación o la ética en la investigación, se ubicaron y se mantuvieron todo el tiempo en la parte de adelante del aula, junto al tablero, pero no se acercaron en ningún momento a los estudiantes, su posición era alejada de sus discípulos, así ellos sobresalen en el grupo, en especial, por su lejanía con los jóvenes; además no hay otro punto de encuentro entre docentes y estudiantes que no sea la parte académica, todo gira en torno a la construcción del trabajo de grado. Por otra parte, los profesores siempre dan los conceptos que se necesitan en un tema, para citar el caso del docente que les decía: «la etnografía es un método de investigación que permite la descripción de las culturas...». Habría sido pertinente que se les hubiese preguntado a los alumnos: «para ustedes, ¿qué es la etnografía?», pero él ya trajo el concepto como algo dado. En otro caso, que ya se mencionó, el profesor pidió a los estudiantes que buscaran la definición de pensamiento pedagógico en *Google*, pero no requirió el concepto personal del estudiante, es decir, no se tuvo en cuenta al otro.

Otro hecho en el que fue evidente la verticalidad es en el cumplimiento estricto de los tiempos para la entrega de los trabajos de avance que se les pide a los jóvenes, para no salirse del reglamento de trabajos de grado. Este reglamento establece que en séptimo semestre debe entregarse la propuesta terminada en la semana 15 del periodo académico; en octavo semestre, en la semana 14 debe presentarse el proyecto; en la semana 16 del noveno semestre, un informe de avance, denominado informe de sistematización inicial; y en el 10 semestre, en la semana 16 debe presentarse el informe final, denominado informe de sistematización final (Consejo Directivo, 2015b).

En realidad, los docentes tratan de cumplir una exigencia vertical de la Institución, pero donde está la deficiencia de ellos es que sin importar la calidad del trabajo obligan a los estudiantes a cumplir con las entregas; en efecto, en una de las clases uno de los docentes expresó que había errores en la redacción de los documentos en donde se notaba que se dividieron los temas, por lo tanto, se aprecian diferentes estilos de redacción; de igual manera, todos los documentos tenían serios errores en el proceso metodológico ya que la mayoría de los grupos consultó en los trabajos de grado ya concluidos la metodología y la tomaron para sus estudios así no fuera pertinente; sin embargo, y pese a todas estas dificultades, los estudiantes debían entregar su documento al día siguiente, hasta las 10 de la mañana; obviamente los jóvenes pidieron un plazo para ajustarlo, pero el profesor lo negó porque se tenían que cumplir los tiempos fijados en el reglamento y en el programa de Licenciatura en Educación Física, los cuales contemplan la entrega de los documentos en las horas de la tarde a los jurados, quienes deberán presentar sus correcciones para que los estudiantes las hagan en dos días, y entonces recibir su nota final.

Es comprensible el afán de los docentes por cumplir sus compromisos en tiempo y también se entiende la pretensión de la Institución de realizar el trabajo de grado dentro del desarrollo de las asignaturas investigativas, de tal manera que los estudiantes se gradúen tan pronto terminen su plan de estudios; sin embargo, hay una verticalidad en toda la estructura de las asignaturas investigativas, en su desarrollo práctico, donde el docente es el que 'enseña' a investigar mostrando certeza en sus orientaciones; pero no se da la voz a los jóvenes, quienes tienen mucho que aportar en lo pertinente a procesos investigativos, sobre todo, indígenas y afrodescendientes, quienes tienen una larga tradición investigativa a través de sus etnias y familias.

Esto además implica que no se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes ni tampoco se los hace partícipes del proceso formativo, porque así no tuvieran nociones de investigación, al convertirlos en sujetos activos de su proceso formativo, esto es, permitirles construir sus propios conceptos, debatir lo que están aprendiendo con sus compañeros, realizar sus propios aportes, la calidad de los trabajos sería algo intrínseco a su proceso de construcción y habría un verdadero interés y gusto por la investigación; al mismo tiempo, las relaciones interpersonales serían mejores, pues se estaría dando acogida y valor a lo que el otro es; en este sentido, “el educador debe acompañar, orientar, guiar, animar, facilitar y no suplantar al alumno, ni imponerle un determinado recorrido” (Osuna, Díaz y López, 2016, p.

190); así el estudiante se sentirá acogido por su profesor “por lo que es y en todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce” (Ortega, 2004, p. 10).

Por su parte, un tercer estudiante sostiene que «normalmente el profesor dice: bueno, yo soy profesor de tal materia y vamos a trabajar esto, y listo; este es el plan curricular que vamos a trabajar, bájelo por Internet y empiecen a trabajar’» (Afrodescendiente 4, 2016).

Esta verticalidad es evidente no solamente en la Licenciatura en Educación Física, sino también en la Institución Universitaria Cesmag y en diferentes instituciones de educación superior como consecuencia de la verticalidad intrínseca en el sistema educativo imperante, ante lo cual Escarbajal (2011) plantea la necesidad de “cambiar los patrones generales de la educación misma, la revisión a fondo del currículum y una formación diferente del profesorado, sobre todo dirigida al cambio de mentalidad” (p. 133).

Estos planteamientos de los estudiantes y su verificación en el aula de clases, a través de las observaciones, contradicen la posición de investigadores como Ferrada, quien expresa que “ya no se observa una relación de poder vertical y autoritario desde el profesor hacia el estudiante, en sus interacciones de aula, más bien la imagen del docente parece haberse desvirtuado hasta quedar exenta de dominio y respeto” (2014, p. 12). Concretamente en el programa de Licenciatura en Educación Física, el docente sigue viéndose como una autoridad, como el profesional de quien debe acatarse sus orientaciones, sus enseñanzas, sus puntos de vista; máxime en las asignaturas investigativas, en las cuales los procesos metodológicos son un tema normalmente nuevo para los estudiantes; además porque tanto docentes como estudiantes son herederos de una verticalidad que vivieron en sus procesos formativos anteriores, así ellos pertenezcan a diferentes generaciones, porque en realidad el sistema educativo tradicional se mantiene a pesar que, al considerar la diversidad y la necesidad de la educación inclusiva, el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que se debe “repensar y reformatear los sistemas educativos para que efectivamente sean promotores y facilitadores del educar y del aprender apelando a la diversidad de ambientes, ofertas y procesos de aprendizaje” (p. 14). Entonces, lo que acontece en realidad es que:

El conocimiento transferible, sólo es manejado por el docente, estableciendo una superioridad frente al estudiante que ignora toda esta información, quedando supeditado en jerarquía a su maestro [...] y esperando pacientemente que éste le enseñe verticalmente todo lo que debe saber [...] imponiendo su visión única de cómo deben ser las cosas, de cómo es el mundo, reprimiendo cualquier forma de pensar subjetiva” (Ferrada, 2014, p. 108).

Esta verticalidad en el conocimiento normalmente se refleja en las relaciones interpersonales, pues la verticalidad permea todo el desarrollo académico y el proceso formativo.

No obstante, un estudiante afrodescendiente considera que las relaciones equitativas sí son posibles cuando los docentes manifiestan aprecio por sus estudiantes, dan confianza y los acogen. Inclusive, un estudiante afrodescendiente manifiesta que los docentes también aprenden de ellos:

«Aprenden de nosotros, del léxico que uno maneja; en la parte de la danza, en las expresiones corporales; en la forma fuerte de expresarnos» (Afrodescendiente 2, 2016).

Este estudiante está haciendo alusión a las denominadas relaciones horizontales que deberían darse entre docentes y alumnos dentro de una educación, que además de procurar la formación intelectual se ocupa de la formación humana. Este tipo de relaciones busca que “el sujeto que aprende se engrandezca, que no sea inferiorizado” (Cubells, 2010, p. 1), a partir de la apertura al otro y basándose en la ayuda mutua, pues en estas relaciones hay “un auténtico interés por el otro” (Santos, 2006, p. 48), lo cual motiva a que haya una verdadera escucha y un real diálogo.

En primera instancia, respecto a esta característica de la escucha verdadera entre estudiantes y de los estudiantes hacia sus docentes, no se observó evidentemente en las aulas donde se desarrollan las asignaturas de investigación, ni en las clases en que el docente presentaba un tema ni en aquellas donde los estudiantes mostraban los avances de su trabajo de grado; en efecto, cuando los profesores desarrollaron temáticas específicas, por ejemplo, la triangulación o pensamiento pedagógico, la mayoría de estudiantes no prestaban mucha atención a la exposición del docente, sobre todo los que estaban ubicados lejos de su profesor; ellos se dedicaban a conversar con sus cercanos en baja voz, o a revisar sus celulares o a escribir en sus cuadernos o computadores portátiles cosas a todas luces desligadas de lo tratado en clase, pues se apreciaba que estaban desconectados de lo que acontecía en el aula.

Tan solo se pudo observar una total escucha de los estudiantes cuando el profesor abordó la importancia de la ética y cuando otro docente se refirió a la presentación formal que debería tener su trabajo de grado; en estos casos era indiscutible el interés en lo tratado, lo que propició una escucha atenta en medio de un gran silencio, e incluso motivó a los alumnos a

realizar preguntas o comentarios, como el estudiante que expresó la necesidad de ser muy rigurosos con los aspectos éticos en una investigación.

Por otro lado, en el caso de la escucha entre estudiantes, hubo momentos en el desarrollo de un tema por parte del docente, como el relacionado con el proceso metodológico, en que él les preguntaba a los alumnos sobre cómo habían trabajado la metodología en sus respectivas investigaciones; entonces, lo que ocurrió es que cuando un grupo iba respondiendo, los otros no escuchaban, ya que estaban preparando su propia respuesta al mismo interrogante; lo que da a entender que los estudiantes solo escuchan y tratan de responder al profesor, olvidando que ellos aprenderían más escuchándose entre sí.

Igualmente se apreció que cuando un estudiante preguntaba, sus compañeros no escuchaban con atención la pregunta ni la respuesta, salvo que se tratara de un aspecto de su interés, como cuando un joven consultó los detalles para la construcción del artículo que todos deben entregar para su posible publicación en el boletín de investigaciones de la Facultad de Educación.

Ya cuando fueron los grupos de estudiantes los que exponían se notó cierto nivel de escucha por parte de la mayoría de sus compañeros, de manera especial de quienes estaban ubicados cerca de los expositores, a pesar que las presentaciones se centraban más en las diapositivas y los expositores casi no interactuaban con su público; es más, algunos grupos solo exponían para el profesor e interactuaban solo con él.

Todas estas referencias sobre la escucha permiten verificar la presencia de relaciones verticales en el programa de Licenciatura en Educación Física. Cabe resaltar que durante la realización de los talleres con los estudiantes para esta investigación, una de las características de ellos fue su manifiesta escucha a los planteamientos de sus compañeros, a partir de los cuales intervenían o aprobaban con gestos; se dio el caso de algunos participantes indígenas o afrodescendientes que inicialmente se mostraron tímidos y con pocos deseos de participar, pero en la medida que tenían conocimientos sobre lo que se estaba tratando, por ejemplo, sobre los saberes generados en sus comunidades, decidieron hacer sus intervenciones con mucha fluidez y orgullosamente convencidos de la grandeza de su etnia, como la que hizo un joven indígena:

«Nuestros pueblos indígenas han dado mucha sabiduría a ellos mismos y a Occidente, así no se admita, pero nosotros seguimos trabajando nuestras situaciones con nuestros propios conocimientos» (Indígena 5, 2016).

En segunda instancia, respecto a esta característica del diálogo real, los docentes de las asignaturas investigativas del programa de Licenciatura en Educación Física que participaron en el grupo focal convocado desde esta investigación manifestaron que ellos propician el diálogo mediante tres mecanismos: el primero es el trabajo de grado realizado en grupo, por cuanto los estudiantes:

«Parten desde diferentes puntos de vista y tienen que compartir muchas cosas y muchas experiencias, para entregar avances, entregar informes» (Docente 1, 2016).

En este caso el profesor se refiere al diálogo estudiante-estudiante que indiscutiblemente debe generarse cuando efectivamente se trabaja en equipo, es decir, cuando hay una construcción conjunta de una investigación, entonces, sí es posible compartir experiencias, conocimientos, puntos de vista; sin embargo, dentro de las observaciones realizadas a un docente en particular, se presencié cómo él, después de revisar los avances presentados por los alumnos y llegar a la conclusión de que la mayoría de grupos se dividieron las tareas – pues los estilos de redacción eran diferentes– les recomendó que se dividieran el trabajo, pero que alguien al final leyera el texto completo, ya que es responsabilidad del grupo establecer cómo trabaja, aquí hay una clara desmotivación a la práctica del diálogo y al enriquecedor trabajo en grupo.

Además, en esta apreciación no se considera el diálogo docente-estudiantes que debe darse en el trabajo en grupo de sus discípulos, pues así los que tengan que hacer la investigación sean los grupos de alumnos, el docente debe participar en las reflexiones del grupo, por ejemplo, sobre la definición concreta del problema a resolver, las escuelas de pensamiento en que se inscribirán los trabajos, el camino metodológico a seguir, las categorías a trabajar, ya que su labor como formador en investigación le exige más que leer los avances y hacer correcciones escritas; sin embargo, hay que reconocer que los profesores tienen serias limitaciones de tiempo, por lo tanto, deben aprovechar al máximo los espacios de asesoría particular que ellos organizan con sus equipos de estudiantes.

El segundo mecanismo para facilitar el diálogo, según el Docente 2, es la asignatura de Seminario de Investigación, la cual:

«Es un espacio académico propicio para dialogar con los estudiantes porque estamos haciendo un diálogo con el contexto; cuando el estudiante dialoga con el contexto, dialoga con el saber y también con sus docentes, y se genera un proceso de apropiación de los conocimientos (Docente 2, 2016).

En las aulas no se hizo evidente este tipo de diálogo con el contexto, el docente y el saber, pues en los diferentes momentos de las observaciones, la preocupación era terminar la construcción del documento, entonces, todo giraba alrededor de aplicar bien la metodología de la investigación.

Y el tercer mecanismo para favorecer el diálogo es dando espacios en el aula para que los estudiantes se expresen libremente, pues se considera que:

«Es fundamental que se les dé el espacio para que realmente expresen lo que sienten, lo que piensan, para que no se sientan dentro de un proceso educativo tradicional, sino que lleguen a una postura crítica y reflexiva dentro de los espacios académicos que se manejan con ellos» (Docente 3, 2016).

Este docente hace una buena reflexión sobre la acogida que debe tener el alumno en el aula, la importancia de permitir su libre expresión, su formación crítica y reflexiva; sin embargo, en las observaciones no se notan estas características, y la formación sigue siendo tradicional, aún en las asignaturas investigativas, donde la construcción colectiva de conocimientos debería propiciar una interacción en la que el estudiante tendría que tener una participación activa y crítica.

Se resalta que en lo expresado por este profesor no se hace alusión al diálogo docente-estudiantes, el cual es igual de importante que el diálogo entre alumnos si se quiere hablar de un auténtico diálogo que lleve a reconocer al otro y en el que:

Esa alteridad del tú que entra y ayuda a construir el diálogo, debe también ayudar a constituir ese ámbito común, ese mundo nuevo que es el resultado de la confluencia del yo y del tú, es un mundo de ambos. Sin alteridad, sin otro que sea tú o vosotros que me presente u ofrezca su palabra y su voz para que yo la escuche y, viceversa, sin el otro que escuche la voz y la palabra que yo le ofrezco, no puede darse auténtico diálogo (Pérez, 2001, p. 10).

Continuando con el tema de las relaciones horizontales, Santos (2006) dice que estas implican un nivel de igualdad y confianza que permiten la libre expresión de cada persona, de tal manera que pueda manifestar lo que sienta, sin temores, y, a la vez, pueda enriquecerse con lo expresado por los otros, pues la comunicación es un factor esencial en este tipo de

relaciones; una comunicación caracterizada por “el respeto, la comprensión, el diálogo y un buen manejo de límites” (Artavia, 2005, p. 16).

A partir de las manifestaciones de verticalidad observadas en el aula y ya presentadas, no es factible afirmar que haya un nivel de igualdad entre docentes y estudiantes de Licenciatura en Educación Física, pues se evidencia la autoridad del profesor frente a sus alumnos, inclusive en el tratamiento que un estudiante le dio a su profesor de 'señor'; tampoco hay igualdad entre estudiantes, pues como se trató en el capítulo cinco, los estudiantes étnicos expresan ser víctimas de racismo por parte de sus compañeros.

Esta situación incide para que no se dé un nivel de confianza real entre docente-estudiante y estudiante-estudiante que les permita a los alumnos expresarse libremente y sin temores, máxime cuando en el desarrollo de la clase y haciendo referencia a un desacuerdo con la nota, un joven hizo un comentario no expresado claramente, que no fue entendido por el profesor ni por los compañeros y ello ocasionó la mofa de todos los asistentes; además, un estudiante cercano al joven burlado, al tiempo que se reía le daba golpes en la espalda. Otra expresión de temor a expresarse libremente se notó cuando el docente, recorriendo entre los estudiantes, encontró en el cuaderno abierto de uno de ellos la respuesta a una pregunta que había hecho momentos antes y que él muchacho no se había atrevido a compartir.

En este sentido, Freire (1968) plantea que las relaciones horizontales son posibles cuando hay amor, humildad y fe entre docente y estudiantes, en donde “la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (p. 74).

Uno de los factores más importantes dentro de las relaciones horizontales es que se presenta una relación ética de fraternidad, de igualdad, nunca de poder, donde:

[La] horizontalidad es sentida y aprendida por el sujeto educado, de manera que no necesita forzar a nadie a que no sea él mismo, ni teme manifestarse como individuo singular. Ya nadie coacciona a nadie y todos pueden expresarse, todos dan lo que de verdad son (Santos, 2006, p. 55).

En unas relaciones horizontales, desde el punto de vista de la interacción entre las culturas de docente y estudiantes que están presentes en un aula de clases, hay una disposición a escuchar al otro, a dejarse transformar por el otro, a propender por un crecimiento cultural mutuo, lo cual, finalmente, incide en un enriquecimiento de la identidad cultural, si se tiene en cuenta que “la identidad cultural ya no es algo fijo, sino que [...] se trata de un horizonte que

nunca es alcanzado por completo y que también se halla en movimiento” (Santos, 2006, p. 55).

En las aulas de la Licenciatura en Educación Física, según lo observado y lo expresado por estudiantes, no hay interacción cultural. La principal causa de este hecho es el no considerar ni atender la diversidad de culturas desde la educación superior y el centrarse en una formación monocultural, como ya se referenció en el capítulo quinto de este texto. Según los estudiantes no se da una interacción cultural porque ellos no tienen la oportunidad de abordar otras culturas, a pesar de que en el aula hay compañeros que proceden de diferentes culturas, por cuanto:

«Nosotros solo nos dedicamos a estudiar, a hacer nuestros talleres y entregar» (Indígena 5, 2016).

Igualmente, otro estudiante expresa:

«En el aula solo nos dedicamos a lo académico [cultura occidental]; nosotros los estudiantes tampoco buscamos conocer esas culturas, o sea, hablamos, pero lo académico» (Indígena 2, 2016).

La práctica de la horizontalidad en el aula implica que “el docente no es el único que posee el conocimiento, sino que se habilita a una ‘rotación de roles’ en el cual la enseñanza y el aprendizaje puede ser asumido en distintos momentos por los diferentes integrantes del proyecto” (Cisneros, Casnati, De Oliveira y Galeffi, 2014, p. 9). Como se ha mencionado anteriormente, en diferentes observaciones se hizo manifiesto que el conocimiento está en el profesor, quien conduce la elaboración del trabajo de grado, bajo una guía metodológica y en el marco de un reglamento estricto en el cumplimiento de tiempos, basándose en conceptos preconcebidos y sin tener en cuenta los conceptos que puedan surgir de los estudiantes; además ese conocimiento del profesor es el occidental.

De igual forma, el profesor que participa en unas relaciones horizontales se caracteriza por su preocupación por conocer a sus discípulos y aportarles a su desarrollo personal, profesional y a su bienestar en general; pero él también comparte sus experiencias personales, sus sentires, sus temores, sus sentimientos; sin embargo:

Sabe mantener un límite sin traspasar a la horizontalidad absoluta [...], estableciendo una cierta gradación, que no corresponde a una superioridad sino más bien a diferencias de edad, de conocimiento y experiencias de vida que lo posicionan o facultan para poder guiar y apoyar a su estudiante que se encuentra en una etapa

menor de su desarrollo, perfilándose como un pseudo-amigo o un hermano grande (Ferrada, 2014, p. 104).

Si así proceden los docentes, la comunicación que se realiza dentro del aula no solamente gira en torno a las situaciones académicas, sino que involucra saberes y sentires de alumnos y profesores, como: “creencias, conocimientos, formas de concebir el mundo, tanto de los docentes como de las y los estudiantes, los cuales deben ser tomados muy en cuenta, al desarrollar el proceso educativo” (Artavia, 2005, p. 10).

Según las observaciones realizadas, el docente no tiene conocimientos personales sobre sus estudiantes, pues hay una centralidad en su formación académica que se debe cumplir, en armonía con lo planeado y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en el registro calificado del programa de Licenciatura en Educación Física, y en unos tiempos muy concretos que deben ser atendidos por unos profesores que no fueron formados para trabajar con la diversidad de sus discípulos; no obstante, uno de los docentes sujetos de esta investigación, de manera extra-clase, se ocupa de atender y apoyar a la población estudiantil afrodescendiente, tal como lo menciona un estudiante:

«Un profesor nos ayuda en la parte dancística; con él se intentó crear el primer grupo de raza negra, por iniciativa de los muchachos y él mismo, pero el profesor tuvo problemas en el programa porque lo trataron de que él solo aceptaba esta propuesta, y que excluía a las demás personas» (Afrodescendiente 2, 2016).

Se puede decir que aquí hay un germen de acción de reconocimiento del otro, del afrodescendiente.

Continuando con las relaciones horizontales, en ellas, el estudiante:

No es sólo un receptor de información, sino que participa, interactúa con sus pares, intercambiando saberes disciplinares y proponiendo nuevas ideas, compartiendo experiencias que contribuyen a una mejor integración del conocimiento adquirido en las aulas, pero integrado a las necesidades o emergentes con la comunidad (Cisneros, Casnati, De Oliveira y Galeffi, 2014, p. 9).

Según lo ya expresado, el estudiante sí es un receptor de información, y aunque en la formación investigativa hay un proceso de producción y construcción de un proyecto que va socializando a lo largo de los cuatro semestres de formación, no hay intercambio de saberes ni proposiciones ni intercambios que enriquezcan la academia y la relación con la comunidad; por esta posición que le ha correspondido asumir al alumno en las clases investigativas se apreció que ellos son muy pasivos, dentro de una clase también pasiva, donde se podría

afirmar, de acuerdo con lo observado, que en la gran mayoría del tiempo intervine el docente y muy poco los estudiantes.

5.1.2 Amor pedagógico

Esta segunda subcategoría deductiva está ligada al tema de la alteridad por cuanto es el amor lo que permite ver al otro, y realmente trae hechos positivos a las personas, al ser un alimento importante que las nutre y les facilita su desarrollo, madurez y camino a la felicidad, y de manera especial tiene una incidencia importante y efectiva dentro del acto de educar; de lo contrario “el educador sólo se busca a sí mismo, o se centra en el aislamiento de su yo” (Ortega, 2014, p. 26). Además, el amor permite valorar al estudiante en su condición real y singular y buscar alternativas para lograr que ese discípulo suyo crezca y se desarrolle como persona y profesional, por cuanto se trata de un reconocimiento y valoración del estudiante por parte del docente, que nombra su sujeto de análisis y de trabajo (el estudiante) como alguien con valor, importancia, lo cual, en el caso de los estudiantes indígenas y afrodescendientes, significa el reconocimiento de un grupo poblacional invisible que hasta el momento es nombrado como diferente y distinto por parte del sistema educativo y del profesor; en consecuencia, el amor es fundamental para que se dé una verdadera relación pedagógica.

El amor, según Lévinas (1993), significa, ante todo, “acoger al Otro como un Tú (...) El yo despierta al amor gracias al Otro, al necesitado; es decir, al prójimo (que reclama a mi responsabilidad ilimitada)” (p. 83).

Por su parte, Maturana (1996) reconoce que el amor es “la emoción que funda lo esencial, en tanto se lo reconoce en la vida cotidiana como el dominio de las conductas a través de las cuales el otro u otra surge como legítimo otro en la convivencia” (p. 16).

En estas dos apreciaciones se evidencia que el amor es lo que permite el surgimiento y acogida del otro, para valorarlo, apoyarlo y relacionarse en una real convivencia; en síntesis, es una manera de vivir unidos.

Además, Maturana (2007) sostiene que al ser los seres humanos amorosos por naturaleza, los espacios educativos deberían igualmente ser espacios “de amor, cooperación y respeto mutuo, no de rivalidad o lucha” (p. 64); entonces, es de esperarse que las interacciones e interrelaciones entre docentes y estudiantes sean motivadoras, armónicas, solidarias, dentro

un proceso de enseñanza y aprendizaje ameno y también armónico; todo lo cual contribuye a facilitar y a aprovechar de la mejor forma el proceso formativo.

De otro lado, desde el punto de vista de la interculturalidad, Saldarriaga (2006) expresa que: “el ‘amor pedagógico’ se mide ahora por la capacidad de mediación y traducción intercultural que el maestro pueda desplegar” (p. 16).

Entonces, el amor que acontece en los escenarios educativos, es decir, el amor pedagógico, es un factor fundamental para tener en cuenta y valorar la alteridad del otro (entre estudiantes y entre docentes y estudiantes) en el marco de la interculturalidad, por ello hace parte de esta investigación, a partir de las consideraciones de los estudiantes y los docentes de la Institución Universitaria Cesmag, quienes hicieron los siguientes aportes en torno al tema:

5.1.2.1 Auto-reconocimiento del estudiante

El amor pedagógico implica como punto de partida que haya un reconocimiento, en principio de la persona por sí misma, y luego el reconocimiento que esa persona tenga del otro, que es diferente a él, por cuanto el reconocimiento permite valorar la “condición humana y encontrar [la] justa medida no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular” (Ortega, 2014, p. 84).

El auto-reconocimiento se define, según Ospina y Sandoval (2011), como:

La capacidad que tenemos de saber quién soy dando cuenta del sí mismo que nos permita vernos reflejados en el otro como persona con los mismos derechos y deberes, pero a la vez distintos en los rasgos de las formas de sentir, actuar y pensar (p. 19).

Se trata entonces de mirarse en mismidad para poder asumir la alteridad de ese otro que indiscutiblemente es distinto, es decir, el auto-reconocimiento conduce al reconocimiento de los otros; y se trata de un proceso que se va afianzando con las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida.

En otro sentido, desde el punto de vista étnico, el auto-reconocimiento consiste en la “autoidentificación como rasgo de identidad, refiriéndose al sentido de pertenencia que expresa un individuo frente al colectivo, de acuerdo con sus características culturales específicas” (Movimiento Nacional Cimarrón, 2015, p. 1). Este auto-reconocimiento es muy importante que se mantenga en los miembros de las etnias, ya que, ante las manifestaciones de racismo y discriminación sostenidas a lo largo del tiempo, a partir de La Colonia, muchos

de ellos prefieren no reconocerse en su condición étnica, en especial, en los centros educativos, donde estos dos problemas se presentan frecuentemente.

Por su parte, García (2014) expresa que el auto-reconocimiento, en el cual inciden la subjetividad y la identidad cultural, determina la soberanía intelectual de la persona; por ello es muy importante que este aspecto de sí mismo se desarrolle y fortalezca.

Particularmente, la identidad cultural puede entenderse como: “un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p. 73). Con esta misma orientación, Luna (2007) la define como “el sello característico de un pueblo, son sus costumbres y tradiciones, su comportamiento, su historia y geografía, su educación, su arte, sus conocimientos, sus logros, son sus idiomas y sus razas, es la energía que impulsa y permite el desarrollo de su sociedad” (p. 1).

En este marco, con respecto a la manera cómo los estudiantes se reconocen desde su cultura, es interesante observar que, para el caso de un estudiante mestizo, dicho reconocimiento lo percibe solamente desde los quehaceres de la vida diaria (como tomar el transporte) por el hecho de pertenecer a una cultura mestiza:

«Nosotros tenemos una cultura mestiza, que es como una mezcla de varias culturas desde que llegaron los españoles; entonces tenemos una cultura que se ve reflejada en nuestro quehacer diario, como tomar el transporte» (Mestizo 1, 2016).

En armonía con lo planteado por el joven mestizo, cabe anotar que esta cultura en la cual él se inscribe corresponde a la combinación cultural del blanco español, el indígena nativo americano y el afrodescendiente africano, entonces, su cultura es una mezcla híbrida supremamente difícil de caracterizar; pues en las ciudades y áreas metropolitanas hay diversos grupos culturales que se van cruzando y, en consecuencia, van perdiendo sus características particulares; pues, como dice Martín-Barbero (2002), la trama cultural urbana es profundamente heterogénea “formada por una densa multiculturalidad que es heterogeneidad de formas de vivir y de pensar, de estructuras de sentir y de narrar” (p. 47); sin embargo, se pueden resaltar como características especiales: el sincronismo religioso; la confluencia de productos alimenticios de Europa, América y África; la coexistencia de la lengua castellana, ahora mezclada con diferentes vocablos y con diferentes dialectos propios de América Latina y África, con lenguas locales; música, pintura, literatura y escultura entremezcladas híbridas (Guerrero, 2011).

Por su parte, los afrodescendientes se reconocen desde su forma de ser particular y sintiéndose orgullosos de su origen, en efecto un estudiante afrodescendiente considera que:

«Yo me reconozco como alegre y espontáneo. Nosotros en general nos mostramos como unas personas alegres, espontáneas, siempre dispuestas a colaborar, tenemos una libre expresión cuando estamos entre nosotros» (Afrodescendiente 1, 2016).

Castañeda (2005) respalda el reconocimiento que hace este estudiante sobre la alegría de los afrodescendientes, en efecto, ella dice “en el caso de Colombia, los afrocolombianos se consideran más alegres y lo que hacen es imprimirles a los grupos alegría, mientras los docentes lo perciben como indisciplina” (p. 296). La alegría y espontaneidad son rasgos generalmente identificados en las comunidades afrodescendientes, que, como lo expresa Castañeda, suelen ser mal vistos por los profesores en las instituciones educativas tradicionales donde no se considera la diversidad, pero no solo por docentes sino también por sus compañeros de otros grupos culturales.

Dentro de las observaciones realizadas de las clases, ya a la altura de los últimos semestres, dada su dinámica, donde la participación de los estudiantes es limitada, no se hicieron evidentes estas características de personalidad; en realidad lo que pudo apreciarse fue un grupo homogéneo, donde los afrodescendientes trataban en lo posible de estar juntos, y cuando conversaban entre ellos dentro del aula, ya sea en momentos de descanso o de trabajos en grupo, mantenían un comportamiento similar al de sus compañeros indígenas o mestizos. No obstante, en el desarrollo del taller donde participaron exclusivamente estudiantes afrodescendientes y en el taller donde compartieron con sus compañeros indígenas, la alegría y espontaneidad sí afloraron, pero no al inicio de los talleres cuando se sentían intrigados sobre el tema a tratar, sino cuando se les hizo la explicación completa de los propósitos de los talleres, en los cuales su cultura era un aspecto central a considerar, entonces, fue fácil notar su complacencia por participar en estas actividades y mostrarse tal cual son, así, se manifestaron alegres, intervenían mucho, se reían, hablaban duro, hacían bromas, y era evidente el gusto por referirse a su cultura; todo esto hizo agradable el momento y muy productivo.

Otro joven dice:

«Yo me siento orgulloso de ser negro, eso es lo mejor que me ha pasado en la vida, si volviera a nacer y tuviera que elegir, elegiría otra vez ser negro» (Afrodescendiente 2, 2016).

Este orgullo cultural es destacable, pues se trata de un joven que pertenece a un grupo étnico tradicionalmente discriminado, invisibilizado, víctima del racismo; sin embargo, y a pesar de sus grandes dificultades, ama su cultura, lo cual es un indicativo de que la sociedad occidental no ha logrado desarraigarlos de su cultura.

En el caso de los estudiantes indígenas dicho reconocimiento se fundamenta, por una parte, en los lazos familiares y comunitarios:

«Uno se reconoce por el apellido, y más formalmente por la familia; también se reconoce por la etnia a la que pertenece, porque tenemos tres etnias: inga, kamsá, y los pastos» (Indígena 5, 2016).

Y por otra parte, y de manera más específica, en la visión del mundo que tienen los indígenas, en su cosmovisión, la cual en las comunidades indígenas es concebida como “la forma como el indígena [...] mira su mundo, donde él vive o está y en el cual a su vez morirá para volver a vivir en la otra vida ya que su mundo, todo es vivo, todo es vida, dentro de su espiritualidad” (Ruano, 2015, p. 13); entonces, su cosmovisión se constituye en el fundamento del sentido de relación que tienen estas comunidades con la naturaleza, tal como lo expresan los estudiantes indígenas en los siguientes términos:

«Nosotros nos reconocemos por el respeto a la naturaleza, el respeto a los niños. La pachamama es algo valioso y sagrado que se debe cuidar para generaciones futuras» (Indígena 2, 2016).

Este joven indígena hace referencia a un componente importante de la cosmovisión que es la territorialidad, entendida como la concepción que los indígenas tienen de su territorio, el cual es considerado como un espacio sagrado, donde se desarrolla la vida y se llevan a cabo procesos de desarrollo en los ámbitos: económico, social, político, cultural y ambiental; dichos espacios sagrados albergan secretos de la naturaleza vinculados con sus prácticas culturales.

Estos lugares especiales consagrados permiten la realización de rituales como una manifestación de su cosmovisión, mediante acciones como: la medicina tradicional, la iniciación (entendida como el paso de la persona de un estado a otro), los funerales y los ritos de purificación (mediante los cuales se busca armonizar a las personas con la naturaleza y el cosmos).

Un segundo joven indígena manifiesta:

«Desde la educación, nosotros nos reconocemos, porque nuestra educación es etnoeducación, donde los niños empiezan a ser formados en su cultura, en los símbolos, los usos y las costumbres que hay dentro de la comunidad. También nos reconocemos por las mingas de pensamiento para tomar decisiones; las mingas de ideas para proponer, para construir, para tomar decisiones; y las mingas comunitarias, que se hacen para reparar cosas que se dañaron, como los daños hechos a la naturaleza. Ese compartir que hay en mi comunidad es lo que hace que seamos distintos» (Indígena 1, 2016).

Efectivamente, la etnoeducación pretende la formación en las culturas propias, entonces, parte y contribuye “al conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia” (Ministerio de Educación Nacional, 2001, p. 6), en lo cual hay un proceso implícito de fortalecimiento al auto-reconocimiento de los miembros de los pueblos étnicos. Por su parte, un rasgo distintivo de las comunidades indígenas por el que son reconocidas es, como lo dice el estudiante, por sus mingas que realizan con diferentes intenciones: generar conocimientos, decidir y realizar trabajos en el territorio para reparar una situación anómala.

5.1.2.2 Reconocimiento y acogida por parte de los compañeros

Por otro lado, en lo que respecta al reconocimiento y acogida que pueden recibir los estudiantes indígenas y afrodescendientes por parte de sus compañeros mestizos, mientras que un estudiante mestizo expresa que no tiene dificultad para llevarse bien con los otros compañeros, los estudiantes indígenas anotan que el problema inicial es que el grupo es desunido:

«No buscamos integrarnos, quizá esto sea porque unos somos de pueblo, otros son de ciudad o por diferente estrato económico» (Indígena 5, 2016).

Este estudiante indígena caracteriza a su grupo como desunido, situación que él atribuye al lugar de procedencia diferente de los jóvenes: la ciudad y otras regiones; y a las desiguales condiciones económicas, es decir, a unos rasgos de diversidad del grupo que son evidentes y que llegan a constituirse en un obstáculo para unas relaciones armónicas, y más, para el reconocimiento y acogida entre compañeros, porque es común que los estudiantes de lugares diferentes a la ciudad o de bajos recursos económicos consideren que tienen unas condiciones no solo diferentes a sus condiscípulos, sino inferiores, lo cual, como lo sostiene el estudiante indígena, impide que se dé una verdadera integración. En este mismo enfoque, Silva y Jiménez (2015) expresan que normalmente los jóvenes que proceden de otras zonas “presentan antecedentes escolares deficientes y se impone el sentimiento de desventaja

escolar y cultural, junto con la social y económica, aspectos que se convierten en un desafío mayúsculo para la integración” (p. 98).

En la Institución Universitaria Cesmag, y de manera especial en el programa de Licenciatura en Educación Física, una de sus características distintivas es la cantidad de jóvenes que proceden de diferentes municipios del departamento de Nariño y también del departamento del Putumayo; en efecto, según datos suministrados en la Oficina de Planeación, para el primer semestre del año 2018, el 37% de estudiantes de este centro universitario procedían de zonas diferentes a Pasto; mientras que el 48% de alumnos de la Licenciatura en Educación Física provenían de sitios diferentes a la ciudad de Pasto. Este grupo de estudiantes realmente llegan con deficiencias académicas respecto a aquellos que han estudiado en instituciones educativas de la capital del departamento de Nariño, en especial en las áreas de inglés, matemática básica y lecto-escritura; esta situación provoca, según la profesora Miriam Espinoza, ex-directora de Permanencia y Graduación de la Institución, que el rendimiento académico sea diferente, lo cual ocasiona que estos jóvenes sean excluidos de los trabajos en grupo, máxime cuando llegan a la Licenciatura en Educación Física creyendo que su formación solo se centrará en la práctica de diferentes deportes, no en una seria instrucción en pedagogía y referentes teóricos. Frente a este hecho, se han tomado las siguientes medidas: ofrecimiento de cursos de nivelación en ciencias básicas; acompañamiento por parte de un docente asignado por cada programa académico en temas de la disciplina específica, es decir, por ejemplo, en psicología, derecho, administración de empresas, ingeniería de sistemas; acompañamiento en diferentes áreas, como: matemáticas, física, inglés, lectura y escritura, normas APA, métodos de estudio y comunicación oral, a los cuales los estudiantes pueden ingresar voluntariamente o remitidos por docentes. Sin embargo, no es posible solucionar un problema tan profundo de diferencias académicas; pues se requieren cambios significativos en la formación secundaria que en realidad no se están dando.

En este contexto, estos estudiantes evidencian su situación de desventaja frente al grupo, lo que hace que no se integren a este; máxime cuando los docentes de las asignaturas los tratan como un grupo homogéneo, ignorando la existencia de un problema que impide el reconocimiento entre compañeros.

En lo que tiene que ver con la situación económica, en la Institución, la mayoría de la población estudiantil (6.649 alumnos), al primer semestre del año 2018, y como ha ocurrido

históricamente, pertenecía al estrato 1 (el 41,5%) y al estrato 2 (el 35%); en tanto que una minoría hacía parte de los estratos 3 (17%), 4 (2,4%) y 5 (0,4%); mientras que el 3,7% no reporta esta información. En la Licenciatura en Educación Física se mantiene la misma tendencia, solo que es mayor la cantidad de estudiantes que proceden de los estratos 1 (el 56,8%) y 2 (el 28,6%), y menor la cantidad que llega de los estratos 3 (8,8%), 4 (1,4%) y 5 (0,2%); el 4,2% no reporta este dato. Estas cifras muestran que los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física en un 85,4% proceden de los estratos 1 y 2, y únicamente el 10,2% de los estratos 3, 4 y 5, lo cual implica que la gran mayoría de estudiantes pertenecen a los estratos más bajos de la sociedad, por lo cual las diferencias entre ellos en términos económicos no son tan significativas, no obstante, alcanzan para crear malestares entre los jóvenes, en especial porque normalmente los de estratos 1 y 2 tienen dificultades para atender sus costos universitarios, no solo de matrículas y materiales, sino de alimentación y manutención, lo que también afecta el reconocimiento entre compañeros.

Frente a esta situación problemática, la Institución Universitaria Cesmag tiene como política otorgar subsidios por bajos recursos económicos –además concede apoyos financieros por alto rendimiento académico y por participación destacada en actividades investigativas, deportivas y culturales–; así durante el año 2017, por información suministrada en la Oficina de Trabajo Social, la cantidad de dinero invertido en este tipo de auxilios fue de \$ 145.851.000, para beneficio de 591 estudiantes, que representan el 9% del total de alumnos de la Institución; de esa cantidad de estudiantes, 3 son afrodescendientes y 5 indígenas, que representan el 1,2% del total de alumnos beneficiados. Y en el primer semestre de 2018 se otorgaron auxilios por valor de \$ 73.760.000 a 294 alumnos, quienes constituyen el 4,4% de la población estudiantil (la cual asciende a 6.649 alumnos); de esta cifra, 3 son afrodescendientes y 9 indígenas, que ascienden al 4% del total de estudiantes beneficiados. Para conceder las ayudas se realiza un estudio serio por parte de la trabajadora social, que comprende una visita domiciliaria y un estudio socio-económico; un requisito fundamental es contar con un promedio de notas en el semestre de 3.8, el cual puede ser difícil de cumplir para muchos de los estudiantes foráneos con deficiencias académicas.

De otra parte, estudiantes indígenas manifiestan que el reconocimiento de sus compañeros se ve afectado porque no conocen su origen cultural; un joven dice:

«Uno no se ha dado a reconocer, en mi caso, yo no le he contado al curso de dónde vengo, ni la cultura o el cabildo a que pertenezco; y me imagino que es por eso que ellos no han sabido nada de mí» (Indígena 2, 2016).

Un segundo estudiante expresa que se ha sentido discriminado:

«Cuando uno dice que es indígena ante los compañeros, por ejemplo, dicen: ‘vos sos indígena’ y lo dicen de tal forma que es una burla, es como un insulto, ¿por qué se burlan de nuestra identidad como indígenas?» (Indígena 4, 2016).

Esta problemática que viven algunos estudiantes de negar su pertenencia a un grupo étnico, como lo dice el joven Indígena 2, obedece a manifestaciones de discriminación, como lo sostiene el Indígena 4; manifestaciones de discriminación que han sufrido desde su formación primaria y secundaria, que prevén continuarán en su educación universitaria, y que efectivamente se presentan, como lo sostienen los estudiantes indígenas y afrodescendientes que participaron en esta investigación.

En el caso de los estudiantes afrodescendientes expresan que algunas veces los compañeros los reconocen y acogen por sus cualidades personales, lo que les ha permitido, incluso, que los demás se identifiquen con ellos; sin embargo, el sentirse discriminados por sus compañeros es una condición bastante general, hasta el punto de convertirse en un verdadero racismo, evidenciado en situaciones como las siguientes:

«Hay personas que son bien creídas, de pronto porque son de aquí de Pasto, que creen que ellas son las únicas que saben y que pueden, y toman en burla la parte de la cultura que uno trae» (Afrodescendiente 3, 2016).

Estas expresiones de superioridad de los estudiantes de Pasto no pudieron observarse en el desarrollo de las clases de investigación, ni tampoco la burla sobre la cultura de los estudiantes de las minorías; sin embargo, estos jóvenes denuncian la vivencia de estas actitudes que impiden el verdadero reconocimiento y acogida por parte de sus compañeros y que, además, les confirman la negación de su alteridad y el mantenimiento de su condición de minorías.

Aspectos como estos son los que hacen que los estudiantes afrodescendientes busquen relacionarse entre sí, tal como dice uno de ellos:

«Nosotros siempre tenemos acogida entre nosotros, y desde que llegamos nos sentamos los mismos, porque con los de aquí, en muchas ocasiones, uno les habla y ellos son como que no nos ven, o cuando uno llega, se nota que piensan: ‘este negro’» (Afrodescendiente 3, 2016).

Este acercamiento entre los jóvenes afrodescendientes, como ya se ha mencionado, sí pudo notarse en las observaciones realizadas; efectivamente ellos tratan de estar juntos en el aula,

sentarse en sillas próximas, varios efectúan el trabajo de grado entre ellos. Según este alumno afrodescendiente este hecho obedece a que no son reconocidos ni acogidos por sus compañeros, sino, por el contrario, son discriminados.

Frente a estas características que presenta la relación que se da entre los estudiantes, se puede afirmar que no hay un reconocimiento y acogida a los alumnos indígenas y afrodescendientes por parte de sus compañeros, por cuanto no se acepta con respeto y comprensión la diferencia, en cambio, se presentan acciones discriminatorias que acentúan el malestar que sienten estos jóvenes étnicos por toda una vida de inferioridad e invisibilización, lo cual, seguramente, al egresar como profesionales y vincularse al mundo laboral, los llevará a muchos de ellos a negar su pertenencia a un grupo étnico, tal como lo hicieron cuando ingresaron a la Institución Universitaria Cesmag, por cuanto tampoco fueron reconocidos en los centros educativos donde adelantaron sus estudios de primaria y secundaria.

5.1.2.3 Reconocimiento y acogida por parte de los docentes

En el caso del reconocimiento y acogida que pueda darse desde los docentes a los estudiantes, los profesores en las asignaturas de investigación dicen que ellos especialmente reconocen, respetan y acogen la diversidad cultural de sus estudiantes, mediante el reconocimiento del estilo de aprendizaje de los estudiantes, porque:

«Cuando se trabaja en grupos o en talleres se reconocen las dificultades de aprendizaje, entonces uno tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes» (Docente 4, 2016).

Dentro de las observaciones efectuadas, se apreció, contrario a lo expresado por este docente, que no se tienen en cuenta los estilos particulares de aprendizaje de los estudiantes, pues, como ya se ha anotado, todos deben cumplir con la construcción de sus trabajos de grado dentro de unos tiempos prefijados, lo cual lleva a que unos trabajos no tengan la calidad que los alumnos quisieran alcanzar, o no se logra un proceso de aprendizaje adecuado por la premura del tiempo.

Igualmente, se afirma que se reconoce y acoge la diversidad a través de procesos investigativos que aporten a su lugar de origen:

«Yo lo que he buscado es hacer que los estudiantes traten de hacer sus procesos investigativos desde la educación física en sus regiones, muchos vienen de municipios, de la costa Pacífica, vienen de diferentes zonas del departamento» (Docente 5, 2016).

Efectivamente este docente asesoraba el único trabajo de grado que entre los tres semestres considerados en este estudio se realizó con población indígena de la comunidad de los pastos, a la cual pertenecen dos de los cuatro autores; se trata de la investigación denominada *Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de fútbol “Amarú”, categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales*. Sin embargo, no hay más trabajos en las comunidades indígenas o afrodescendientes; pareciera este, más bien, un hecho aislado que el resultado de una acción continua de motivación por parte del profesor.

Otro docente menciona que el reconocimiento y acogida de sus estudiantes diversos los hace desde lo axiológico:

«La axiología nos lleva a que los docentes tratamos a los estudiantes en equidad, entonces, desde el respeto de los derechos universales todos los estudiantes, independientemente de su procedencia y sus procesos cognoscitivos al interior del aula, son tratados en equidad» (Docente 2, 2016).

Como aspecto fundamental, dos docentes consideran pertinente revisar el currículo del programa para ver si está propuesto para atender la diversidad cultural y si la Institución y los docentes están preparados para asumir esta nueva apuesta; además ver la posibilidad de flexibilizar la didáctica, de tal manera que permita una adecuación curricular de acuerdo con el nivel de competencias que presenta el estudiante en su diversidad, ya que:

«Los afrodescendientes tienen unos estilos de aprendizaje totalmente distintos a los ciudadanos, y a su vez tenemos a estudiantes de diferentes municipios cuyos perfiles de aprendizaje son totalmente distintos» (Docente 2, 2016).

Cabe anotar que un factor fundamental que aporta significativamente al reconocimiento y acogida del docente hacia sus estudiantes, desde un proceso formativo que tiene en cuenta la alteridad, es considerar la singularidad del estudiante, en cuanto a sus realidades, sus vivencias, sus necesidades, sus intereses, lo cual crea un vínculo entre los dos que favorece significativamente el proceso de formación y el ambiente humano en el que se realiza. Según Osuna, Díaz y López (2016) “a los profesores [les] es exigido prestar atención a las circunstancias concretas de cada alumno en su situación, en la experiencia singular de su vida, para poder ayudarlo (educarlo) en su proyecto de construcción personal” (p. 190); esta exigencia se da dentro de una formación que rebasa la mera transmisión de conocimientos por parte del docente experto, y más bien se preocupa por la persona que busca no solamente una sapiencia académica, sino un acompañamiento y orientación en lo personal, una

manifestación de amor. De todas formas, lo que acontece en el sistema educativo tradicional es que hay “una descontextualización del sujeto (educando) a quien se pretende educar. Para nada cuenta su contexto, la realidad en la que vive. Se parte del supuesto de que todos los alumnos son iguales, e iguales son también sus circunstancias” (Ortega, 2013b, p. 7).

El conocimiento de las historias de vida, de las experiencias, de las expectativas de los estudiantes, de sus realidades e intereses, cargaría de afecto y de confianza el proceso de enseñanza y aprendizaje, aportando no solo a la formación profesional, sino a la construcción del ser humano. No obstante, dos docentes que fueron entrevistados expresan que ellos no escuchan las historias de vida y las experiencias que traen sus estudiantes, un profesor porque considera que eso no le compete como educador, él dice:

«Nos acercamos de una u otra manera a los estudiantes que sienten algún tipo de afinidad con el docente y abren su historia personal; nosotros los escuchamos, pero demarcando el rol nuestro dentro del escenario universitario que es la formación, más allá de un acompañamiento específico en sus historias de vida» (Docente 2, 2016).

La posición de este docente es la que corresponde a un educador que ha sido formado, y a su vez, él forma, dentro de los parámetros de una educación para el trabajo en una sociedad capitalista, en donde lo importante es que el profesional haya adquirido las competencias necesarias para desempeñarse eficazmente en su campo de acción. Claro está que hoy en día, a nivel de Colombia, se está haciendo un serio cuestionamiento a las instituciones de educación superior en torno a la formación que están ofreciendo, debido a que sus egresados con los más altos cargos enfrentan investigaciones por corrupción. Entonces, no es suficiente una profunda instrucción académica que prepare para el mundo laboral, sino contribuir a la formación de la persona humana, para lo cual es importante conocer las particularidades y realidades de los estudiantes.

Otro docente menciona que no se pueden atender las singularidades de los alumnos porque los grupos son numerosos y no se cuenta con el tiempo suficiente para escucharlos:

«A uno le gustaría conocer las historias de cada uno, pero nos toca llegar a la clase y hacer la clase normal académicamente, o de pronto sí escuchar de unos que otros sus historias; pero que yo sepa de cada uno de ellos, su sentir, su pensar, lo que siente, eso no lo sé» (Docente 4, 2016).

Las problemáticas que se evidencian en estas apreciaciones de los docentes son comunes en un centro educativo convencional, en donde no existen políticas claras para atender la diversidad, ni se han identificado mecanismos efectivos que permitan dar los cambios

requeridos. Ciertamente es que organismos como la Unesco y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia han establecido directrices y sugieren estrategias para acoger la diversidad; por ejemplo, en el caso del Ministerio (2013) plantea, entre otros aspectos: disponer de currículos flexibles e interdisciplinarios y profesores inclusivos; crear espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural en el área de educación inclusiva; montar una estructura administrativa y financiera que respalde y garantice la ejecución de las estrategias y actividades de educación inclusiva. Estas orientaciones exigen grandes movimientos al interior de las instituciones que no son fáciles de dar ni de disponer, como contar con profesores inclusivos, lo cual implica grandes inversiones en formación y capacitación en su personal docente, normalmente capacitado para ofrecer una educación hacia el trabajo a un grupo homogéneo, al cual, además, el centro educativo tendría que reorganizar su asignación académica, a fin de otorgarles tiempo para atender las singularidades de los estudiantes o para estructurar estrategias metodológicas que permitan atender la diversidad o para investigar en este campo, etc.

Hasta el momento, lo que se ha visto como avances en el campo de la educación inclusiva en instituciones de educación superior convencionales es el ofrecimiento de programas dirigidos directamente a los grupos minoritarios como es el caso de la Universidad de Antioquia, con su programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y la Tecnología en Escuela de Gobierno Indígena; o de la Universidad del Cauca, con su programa de Licenciatura en Etnoeducación y la Maestría en Revitalización de Lenguas Indígenas; o de la Universidad Pontificia Bolivariana y la UNAD, con su programa de Licenciatura en Etnoeducación; pero corresponden a actividades paralelas y separadas de la formación tradicional que brindan. Lo que sí se está dando es la creación de la oficina de inclusión en las diferentes instituciones de educación superior colombianas, en cumplimiento de requerimientos del MEN, a través de las cuales se pretende realizar acciones para atender la diversidad, como cursos de nivelación y acompañamiento para estudiantes de grupos étnicos, o acciones de integración entre la comunidad estudiantil en general; sin embargo, no se ha llegado a ajustar los currículos; de allí que, como ya se mencionó, dos de los docentes entrevistados en esta investigación proponen la revisión del currículo de la Licenciatura en Educación Física con el fin de ver qué tan adecuado está para atender la diversidad estudiantil.

Ahora, desde el punto de vista de los estudiantes, un joven mestizo menciona que sí se sienten reconocidos y acogidos por sus maestros.

Un alumno indígena expresa que el reconocimiento de los docentes está condicionado a los logros académicos, no a su cultura; él dice:

«A nosotros nos reconocen por las cosas que hacemos, por ejemplo, si alguien se destaca en un deporte o es bueno para algo en las materias, pero no se da ese reconocimiento de la cultura por parte de los docentes» (Indígena 6, 2016).

El reconocimiento por destacarse en las actividades académicas es una situación que puede presentarse en todo tipo de centros educativos, ya sea en aquellos convencionales que se ocupan de la formación de nuevos profesionales para la inserción a un escenario laboral capitalista, como también en instituciones interculturales, pues resulta lógico que los docentes y las centros de estudio se sientan satisfechos con los estudiantes que mediante su rendimiento académico, cultural, científico o deportivo, prueban que se están haciendo bien las cosas, y que las instituciones y docentes están cumpliendo sus objetivos. Entonces, hay una satisfacción, que normalmente conduce a la institución a reconocer los méritos de los alumnos por medios como: becas y subsidios para matrículas, costeo de desplazamiento para asistencia a eventos en representación institucional; precisamente así acontece en la Institución Universitaria Cesmag, en donde se beneficia a los estudiantes que sobresalen en un campo específico, ya sea dentro de la academia, la investigación, o actividades culturales y deportivas.

Por su parte, los docentes suelen reconocer los logros de sus estudiantes mediante acciones como las siguientes: la divulgación entre compañeros, entre grupos, entre sus colegas y directivos de los méritos alcanzados por sus discípulos; el estímulo con palabras y gestos para que continúen cosechando más triunfos. En este último caso, uno de los docentes que participó en el grupo focal expresó que él manifiesta no solo su reconocimiento, sino también su aprecio, valoración y respeto a sus estudiantes, de manera verbal con expresiones de aliento (por ejemplo, “sigue adelante”, “lo estás haciendo bien”) y de forma gestual, por ejemplo, con una sonrisa, dándole un abrazo o estrechándole la mano. Según Tobón (2014) los gestos son importantes dentro del proceso de educar, ya que los “gestos se vinculan y relacionan, e invitan a exponer deseos y saberes existentes en la memoria de las personas allí reunidas” (p. 147), es decir, los gestos positivos de los docentes motivan a la expresión y apertura de sus discípulos, lo cual hace que los jóvenes se sientan en confianza y estimados.

Empero, dentro de las observaciones efectuadas no se apreciaron estos tipos de reconocimiento, ya que a todos los trabajos de grado que estaban desarrollando los grupos se les encontró errores, incoherencias, faltantes; entonces, todos tenían aspectos por mejorar; en realidad, se notó una centralización en las deficiencias y no en los avances logrados.

De otra parte, un joven afrodescendiente manifiesta que ellos son acogidos por su deseo de dar lo mejor:

«Si estamos dispuestos a dar lo mejor, los docentes se comportan bien con nosotros» (Afrodescendiente 1, 2016).

También se sienten acogidos cuando el profesor se interesa por sus particularidades culturales:

«Me he sentido acogido por algunos profesores porque uno trae otro dialecto, y uno dice una palabra que ellos no la entienden, entonces, no se burlan si no que preguntan lo que quiere decir esa palabra, entonces, uno les explica, y las cosas quedan claras; mientras que algunos profesores, por ejemplo, en los colegios, se burlan de los niños, entonces eso produce consecuencias en los estudiantes del futuro» (Afrodescendiente 1, 2016).

Según este estudiante es positiva la acogida de docentes a las particularidades lingüísticas de los alumnos afrodescendientes, las que, según Montes (1980), no pueden llamarse en sentido estricto dialecto, por cuanto “se diferencian de la lengua común solo por el léxico y no por la estructura gramatical” (p. 246); y a esto es a lo que hace referencia el joven afrodescendiente, pues él menciona dentro de estas palabras, las siguientes: *Tapiao*, que para ellos significa golpeado o ebrio; también *pana*, con la cual se hace referencia a un amigo.

Otra acción de reconocimiento de los profesores son las manifestaciones de aprecio, tal como lo sostiene el estudiante afrodescendiente:

«Ellos [los docentes] más que todo aprecian por la parte académica, si rinde o no rinde, ellos así mismo lo aprecian» (Afrodescendiente 3, 2016).

Este comportamiento de los profesores frente a los estudiantes, expresado por el alumno afrodescendiente, en un esquema curricular que busca formar para el mercado laboral sin tener en cuenta la diversidad estudiantil, sus historias de vida o sus situaciones particulares, parece un hecho lógico dado que el docente, con sus estudiantes de mayor rendimiento académico, siente que está cumpliendo con su compromiso de formación, referido a que ellos entiendan y asimilen los conocimientos que el docente les está ofreciendo, y que muchas

veces prepara con mucha dedicación y esfuerzo; entonces, expresa un aprecio manifiesto por esos alumnos que les responden a sus expectativas; sin embargo, este sentimiento hacia los discípulos debería provenir de diferentes fuentes, una de ellas, contraria a la anterior, es el bajo rendimiento académico, siempre y cuando el profesor se ocupe de indagar y trabajar aquellos factores que lo están propiciando, preocupado por lograr el aprendizaje efectivo de todos sus alumnos, lo cual exige según Álvarez (2005), que el profesor esté en condiciones de leer “lo que es más pertinente en cada grupo de estudiantes, según su cultura y el debate universal en torno a la ciencia y los valores” (p. 4); además, se requiere que el docente se ocupe de conocer a su estudiante en aquellos aspectos que le dificultan el aprendizaje, los cuales pueden ser de orden académico, familiar, personal o cultural, para esto, él debe “aprender a escuchar y a dialogar [...] abrir su mente a las más diversas posibilidades, trascender y no encerrarse en el currículo escolar” (Elorza, 2014, p. 180). Se puede prever que el conocimiento de las circunstancias particulares que vive el estudiante propiciará el surgimiento de un afecto por parte del profesor mejor cimentado y justificado que el surgido del buen rendimiento académico.

Sin embargo, en lo que tiene que ver con el reconocimiento desde la alteridad, teniendo en cuenta la diversidad, tanto estudiantes indígenas como afrodescendientes sienten que algunos docentes los discriminan por su origen étnico:

«Un ejemplo: estaba un compañero detrás y estaba hablando duro, entonces, le dijo un profesor: 'ah, se te salió lo mico', o sea, se le salió lo negro» (Afrodescendiente 2, 2016).

«Los docentes nos ven mal; en alguna ocasión un docente dijo 'es que esos indios son brutos y hasta cochinos', entonces, cuando un docente, que es un modelo, se expresa así, qué se puede esperar de los estudiantes» (Indígena 1, 2016).

«Un docente despreció que yo y otros compañeros tomáramos la decisión de estudiar la carrera de Licenciatura en Educación Física, porque nos dijo: 'hay algunas carreras que no son para ustedes y se pueden retirar, no han gastado mucha plata'» (Indígena 5, 2016).

Es lamentable recibir estos testimonios de miembros de los grupos étnicos sobre afirmaciones discriminatorias directamente relacionadas con sus culturas, las que a todas luces producen hondas heridas en quienes las reciben y se convierten en la reafirmación muy equivocada, de su inferioridad. Normalmente estos atropellos a la dignidad de las personas, este irrespeto a la alteridad, no trascienden a los directivos del programa académico ni a la Institución, solo se quedan en el corazón de quienes los reciben, ahondándose las heridas que

traían de tiempo atrás, que arrastran a lo largo de la historia; de otra parte, estas expresiones despectivas de los profesores se convierten en un mal ejemplo para los estudiantes que las escuchan, ya que encuentran un respaldo para proceder de igual forma, pues el docente suele ser un ejemplo a seguir; únicamente los jóvenes que reconocen a sus semejantes y los acogen y aceptan como unos legítimos otros pueden mantenerse con una postura inmodificable ante tales ofensas discriminatorias.

Por último, estudiantes indígenas opinan que existe una falta de reconocimiento y acogida de ellos desde lo cultural, en cambio hay una homogeneización:

«A todos los del grupo nos ven como un todo, mas no que pertenecemos a culturas diferentes; nos ven como si todos fuéramos iguales, y no pertenecientes a un grupo especial de afrodescendientes o indígenas» (Indígena 2, 2016).

Otro joven indígena dice:

«Nos toman como estudiantes de educación física, pero no como indígenas que están estudiando educación física» (Indígena 1, 2016).

Efectivamente, lo expresado por estos estudiantes indígenas es lo que se pudo observar en las clases: un grupo tratado como homogéneo, que se comporta también homogéneamente, donde las particularidades culturales de los estudiantes no son consideradas, por lo tanto, no se da el reconocimiento y acogida de los docentes hacia sus estudiantes en su singularidad. Aquí cabe anotar la reflexión realizada por los docentes que hicieron parte de este estudio sobre sí a ellos en la Institución Universitaria Cesmag se les tiene en cuenta su singularidad, por cuanto uno da de lo que recibe. Un profesor manifiesta que no, porque:

«Cuando uno ingresa a la universidad, lo único que es válido es su título profesional, la experiencia que pueda tener en un área del conocimiento, entonces, pasa a un segundo plano inclusive el ser mismo, la persona como tal» (Docente 1, 2016).

Dos docentes expresan que parcialmente se considera su singularidad, en particular un docente dice que se le reconoce su singularidad en la didáctica que utiliza en su trabajo pedagógico, pues considera que:

«Dentro de la didáctica hay una flexibilidad que acoge la singularidad del docente en cuanto él puede flexibilizar sus dinámicas pedagógicas para impartir un saber, pero enmarcado eso sí, dentro de normas y políticas institucionales» (Docente 2, 2016).

Esta flexibilidad que el docente reconoce tener, más que implicar la consideración de su singularidad, se refiere a la autonomía que se le otorga, por ejemplo, para utilizar las

estrategias metodológicas que considere más pertinentes para atender a sus grupos, pero deben enmarcarse en las disposiciones institucionales, tal es el caso de las salidas de campo, las cuales como estrategia son restringidas y deben justificarse, en especial, cuando implican inversiones para la Institución, ya sea en materiales, transporte, alimentación u hospedaje.

La preocupación es que si un docente siente que en la Institución donde labora en la formación de los futuros maestros su singularidad no se tiene en cuenta o se la considera parcialmente, cómo él puede atender la singularidad del estudiante.

De otro lado, un docente considera que en el programa de Licenciatura en Educación Física no se tiene en cuenta la singularidad de los estudiantes, pues dentro del plan de estudios falta una materia sobre etnoeducación; seguramente la existencia de una asignatura de estas ayudaría a crear conciencia de la importancia de contemplar la singularidad de los discípulos, pero no es suficiente; en realidad se trata de una actitud personal que requiere un amplio proceso de formación y concientización.

5.1.2.4 La escucha mutua entre docentes y estudiantes

Como ya se ha referenciado, para Enrique Dussel (1980) una manifestación del amor pedagógico es la escucha mutua que pueda existir entre docentes y estudiantes, en la cual el profesor aprende de sus alumnos, pues ellos tienen muchos saberes y conocimientos que enseñarles a sus orientadores. Si no se da esta escucha, no hay unas relaciones horizontales, sino unas verticales –como ya se analizó–, caracterizadas por la dominación del profesor sobre sus alumnos, entonces, no hay consideración de la alteridad del estudiante, ni acogida y respeto por ese otro.

Haciendo referencia a la palabra escuchar se encuentra que está relacionada básicamente:

Con una actitud más que con una práctica física y esta es la razón por la cual se recurre al término 'oír' como una reacción física y al término 'escuchar' cuando se implica que el receptor de los sonidos además presta especial atención a ellos (Bembibre, 2009, p. 1).

Entonces, la escucha requiere una disposición personal hacia los interlocutores, a sus palabras, expresiones, ideas, incluso, sentimientos. Normalmente se habla del arte de escuchar por cuanto para una escucha efectiva se necesita prestar atención especial al otro, respetando sus posturas, sus condiciones socio-culturales, sin prejuicios y prevenciones.

En Colombia existe un consenso en torno a desarrollar la capacidad de escucha de los estudiantes de todos los niveles formativos, para lo cual el Ministerio de Educación Nacional (1998) estableció lineamientos curriculares de la lengua castellana, en los que establece que escuchar:

Tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que [...] escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados (p. 27).

Esta apreciación del Ministerio coincide con el concepto de Bembibre (2009) y se orienta a lo que promueve Enrique Dussel: que en la escucha se reconozca y acepte el contexto sociocultural de los interlocutores, sus ideologías, y se construya verdaderos significados. No obstante, la deficiencia está en que el Ministerio asocia el desarrollo de la escucha al espacio académico de Lengua Castellana y no a todo el proceso formativo, pues, la real escucha es fundamental en todo acto educativo, y no solo dentro del aula sino en todos los escenarios, en todos los contextos de convivencia e interacción académicas.

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido la obligatoriedad de que se desarrollen en los estudiantes las competencias comunicativas, las cuales comprenden las siguientes cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar; para esto en la Institución Universitaria Cesmag se ha creado la asignatura Comunicación Oral y Escrita, con dos créditos académicos, la que debe ser cursada por los estudiantes de todos los programas académicos, en el primer semestre, y cuya finalidad es “la enseñanza del uso sistemático del lenguaje como sustancia de los procesos comunicativos y expresivos” (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2015, p. 1).

Según lo contemplado en el microcurrículo de Comunicación Oral y Escrita, asignatura que se ofrece desde el Centro de Idiomas, las temáticas que se abordan giran en torno a la elaboración de trabajos escritos y su presentación oral, entonces, se desarrolla lo pertinente a textos académicos, normas APA, el párrafo y su construcción, escritura académica, procesos de lectura y competencias lectoras; pero no se hace referencia a la escucha, así sea para crear la inquietud de su importancia y desarrollo, mucho menos se la estimula entre docentes y estudiantes.

De todas formas, esta situación institucional se enmarca dentro de la problemática del sistema educativo tradicional que, según Elorza (2014), consiste en llevar a que los jóvenes se mantengan callados, en tanto no se estimula que se expresen, por lo cual los estudiantes “tienen dificultad para expresar sus deseos, sus emociones, sus inquietudes, sus aspiraciones” (p. 135); en consecuencia, se puede decir que no se dan las condiciones para una escucha mutua, pues la participación de los estudiantes es limitada.

Por otra parte, se considera necesario que los centros educativos fomenten la escucha mutua entre docentes y estudiantes, sin embargo, en la Institución Universitaria Cesmag se puede establecer que dicho fomento no se da, como lo sostiene un estudiante, quien dice:

«[En la Institución] no se promueve que los docentes se escuchen mutuamente con los estudiantes indígenas y afrodescendientes» (Afrodescendiente 3, 2016).

Esta es una realidad institucional por cuanto no se ha venido considerando la diversidad estudiantil dentro del currículo, que motive un diálogo directo entre docentes y estudiantes atendiendo al origen étnico de sus estudiantes para lograr un acercamiento y conocimiento cultural y personal que definitivamente enriquece la interacción entre docente y estudiantes y facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como ya se ha manifestado en otros apartes de este documento, muchas veces no se sabe que son estudiantes indígenas porque no se reconocen en esta condición; en los últimos tiempos, desde la Oficina de Inclusión y Diversidad se ha propiciado un acercamiento en torno a sus dificultades académicas en las áreas de ciencias básicas, inglés, comunicación oral y escrita, con respecto a los factores que dificultan su aprendizaje, es decir, la comunicación sigue girando en torno a lo académico y solo con los profesores asignados por la Institución para ayudarlos en esta situación problemática particular.

En el mismo sentido, otro estudiante sostiene que no se promueve la escucha en acciones extra-clase, ya que:

«No hay espacios para que el docente y los estudiantes hagan algo fuera de la clase, que no sea dictar la clase, como actos de convivencia o actividades que permitan socializarse, relacionarse, conocerse, escucharse» (Indígena 1, 2016).

Efectivamente, lo expresado por este joven indígena es una realidad, no existen espacios extra-clase donde interactúen docentes y estudiantes, incluso, desde el año 2017 ya no se ofrecen las convivencias abiertas que se organizaban desde la entonces Oficina de Pastoral dirigidas a los estudiantes, para trabajar temas referidos a la Espiritualidad Franciscana,

mediante lúdicas y reflexiones colectivas que integraban a los jóvenes de diferentes programas académicos, aunque en estas no participaban los profesores.

Más aún, uno de los estudiantes indígenas anota que la escucha ni siquiera existe entre los mismos docentes, pues él sostiene:

«He visto es que a veces docentes no se la llevan bien, no hay ese diálogo entre ellos, no se comprenden; así como no se comprenden ellos, no nos comprendemos nosotros como compañeros, como estudiantes» (Indígena 5, 2016).

Aunque el estudiante indígena no dio detalles sobre los escenarios y circunstancias en los que ha detectado la falta de diálogo, de comprensión y de buenas relaciones entre sus profesores, lo importante es, como lo menciona este joven, que el ejemplo arrastra, ya sea este bueno o malo, lo cual es valedero no solo a nivel educativo, sino en todos los acontecimientos donde se desenvuelven las personas. Dentro del proceso formativo es evidente que el ejemplo, antes que las palabras, es una forma de enseñanza-aprendizaje que penetra en sus discípulos, el cual puede ratificar o desvirtuar lo dicho con buena oratoria por un profesor, y es en verdad lo que incide en un real aprendizaje, tal como lo sostiene Sierra y Arizmendiarieta (1999): “al mostrar con el ejemplo la personal vivencia de lo enseñado, es mucho más fácil asegurar el aprendizaje” (p. 89).

Dada la incidencia directa que tiene en el aprendizaje, el docente debe preocuparse por constituirse en un verdadero ejemplo a seguir, máxime cuando él “es un punto de mira constante tanto en el aula como fuera de ella” (p. 90), tal como lo revela el estudiante indígena, quien encuentra en sus docentes un mal ejemplo en torno al diálogo, el cual es fundamental en el proceso educativo y además en el respeto a la alteridad.

Entonces, el único espacio que ha permitido que el maestro aprenda del discípulo y el discípulo enseñe a su maestro es en la asesoría de los trabajos de grado:

«En las horas de asesoría es donde uno comparte conocimiento con los maestros, o sea, es un aprendizaje que uno le brinda al docente y el docente le brinda a uno; es una enseñanza recíproca» (Mestizo 4, 2016).

La asesoría a la que hace referencia el estudiante mestizo es aquella que brindan, en primer lugar, los docentes de las asignaturas investigativas, quienes a la par que van instruyendo en las fases metodológicas de su trabajo de grado, van revisando las construcciones que han realizado sus estudiantes; esto se pudo verificar en las observaciones realizadas, cuando los docentes, después de desarrollar el tema respectivo de la clase, se reunieron con cada uno de

sus grupos para analizar los avances efectuados a partir de las clases anteriores; en este sentido, un profesor les pedía al grupo que leyeran sus escritos y él les iba haciendo sus aportes; allí se establecía un diálogo en torno a lo hecho, jamás el docente abordó asuntos referidos, por ejemplo, a cómo se sintieron en la elaboración de sus textos, sus experiencias, expectativas, logros o dificultades; claro está que los estudiantes sí mencionaban los problemas que debieron enfrentar, tal es el caso de una joven que informaba de los inconvenientes enfrentados para conseguir bibliografía pertinente a su tema de investigación.

En segundo lugar, está la asesoría que brinda el asesor del trabajo de grado, quien es asignado por el Comité Curricular básicamente para que guíe en la temática específica del trabajo y apoye al docente de las asignaturas investigativas en la orientación metodológica, con él se reúnen 20 horas a lo largo de tres semestres, para evaluar los adelantos del estudio y retroalimentarlos. Según el estudiante mestizo, en estas asesorías hay un aprendizaje recíproco, lo cual es un indicativo de que se están llevando de forma adecuada y mutuamente enriquecedoras.

Por otra parte, uno de los docentes entrevistados sostiene que él escucha permanentemente lo que sus estudiantes tienen que decir de sus experiencias, porque:

«Antes que estudiantes estamos con personas y es importante saber escucharlos»
(Docente 5, 2016).

Esta consideración del docente no coincide con lo expresado por los estudiantes ni lo observado en clase, donde se evidenció una concentración en el desarrollo del trabajo de grado, en sus fases metodológicas, sin tener en cuenta las experiencias de los estudiantes, ni escuchar sus clamores respecto a las dificultades que tuvieron en el desarrollo de sus investigaciones que afectaban la entrega con calidad de sus documentos, en los plazos establecidos por el reglamento de trabajos de grado.

Finalmente, es necesario ratificar que la escucha mutua es una expresión del amor pedagógico que necesariamente debe estimularse y practicarse si se quiere reconocer y acoger al otro, si se quiere asumir la diversidad de los estudiantes, si se quiere respetar la alteridad.

6 Rasgos de interculturalidad en la formación investigativa en un ambiente de respeto al otro

Este acápite se centra en el desarrollo del tercer objetivo específico referido a identificar cómo los docentes de la Institución Universitaria Cesmag en la formación investigativa tienen en cuenta la opinión, los conocimientos previos, los saberes contextuales y las expectativas de los estudiantes –los cuales son rasgos de interculturalidad– en un ambiente de respeto al otro. Este objetivo se aborda mediante la categoría *formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad*, y las subcategorías deductivas: *diálogo de saberes y alteridad en la formación investigativa*.

6.1 Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad



Figura 16. Necesidad de un diálogo de saberes en la formación investigativa.

En principio, haciendo alusión concreta a la formación en investigación, se debe aceptar que se trata de un asunto epistémico de gran profundidad, que no solo se refiere a cómo se debe enseñar a investigar, sino qué es lo que se enseña a investigar, a quién se enseña y cómo se produce el conocimiento que se enseña en las instituciones de educación superior y que se ofrece a la sociedad. En realidad, de estos aspectos, en los centros universitarios convencionales, es decir, en los que se conservan muy arraigados los rasgos de la

colonialidad, la preocupación se ha centrado en cómo enseñar a investigar, más no es motivo de análisis a quién se forma, ni el conocimiento que se produce y enseña, ni las formas alternas de producirlo, por cuanto se tiene la convicción que el único conocimiento válido es el que se genera en Occidente, el cual se considera la base de la modernidad, y es creado por la vía de la ciencia occidental.

Sin embargo, a partir de la teoría decolonial se cuestiona toda esta posición, en especial la generación del conocimiento; en efecto, reconociendo que existe una colonialidad del saber, se critica “el establecimiento del ‘eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento’” (Díaz, 2010, p. 220), en detrimento de otras formas de conocimiento; en esto hay coincidencia con el concepto de interculturalidad desde el punto de vista epistemológico, el cual ha sido debatido desde grupos étnicos, llegando a establecer que en el campo epistemológico, la interculturalidad se concibe como:

Práctica contra hegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklore o del mundo de la vida (Pedreros, 2010, p. 4).

En este mismo sentido, Cunningham (2011) expresa que la interculturalidad es “el proceso de resignificación cultural, a partir del cuestionamiento de las relaciones de poder y la supremacía de la cultura hegemónica y las verdades epistémicas asumidas con validez universal” (p. 93).

También desde la decolonialidad se controvierte que en las instituciones “se privilegia la enseñanza de saberes disciplinares, objetivos y sin sujeto, validados como único registro epistémico a partir del cual la formación humana es posible” (Díaz, 2010, p. 228); frente a ello se propone el “descentramiento de dichos saberes con el fin de abrir otras rutas posibles de conocimiento que incluyan al sujeto como protagonista fundamental y permitan la generación de otros, diferentes a los hegemónicamente instituidos como válidos y legítimos” (p. 228). Aquí, al abogar por convertir al sujeto en el protagonista del proceso de formación, se está considerando la alteridad como un factor importante en la educación, y particularmente en la educación intercultural.

Como complemento a lo anterior, indígenas y afrodescendientes proponen un diálogo de saberes, entendido como aprender de la ciencia occidental, pero adecuándola a sus necesidades y proyectos (Mato, 2009).

De igual forma, indígenas y afrodescendientes refutan que en las instituciones convencionales se privilegie la enseñanza, ya que ellos enfatizan en el aprendizaje, a través del trabajo en grupo y de campo, y “la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas, sino en la memoria y la oralidad, y la valorización y recuperación de sus lenguas” (Mato, 2009, p. 36).

Cerruto (2009) propone concretamente una interculturalidad científica, “no imposición de verdades científicas objetivas y absolutas [...] una verdad científica puede no ser la misma en otro contexto, realidad y cultura. Por ello, mejor desarrollar diálogos científicos interculturales” (p. 151).

Entonces, ya en el plano de la formación investigativa considerando la decolonialidad, la interculturalidad y la alteridad, se plantea que esta debe centrarse en “la construcción intercultural de saberes [...] y la colaboración intercultural en la producción de saberes [...] que supone... una dinámica de saberes” (Mendoza, 2011, pp. 312-313). De manera específica se dice que la interculturalidad debe promover el conocimiento de las culturas mediante la investigación, la sistematización y socialización de saberes (Maldonado, 2011), haciendo un fuerte uso de la investigación participativa. Este planteamiento debe iluminar a los investigadores de las instituciones de educación superior para que definan líneas de investigación que contribuyan al conocimiento cultural de lo local; y será necesario que a los estudiantes que forman los vinculen participativamente en sus procesos investigativos, teniendo en cuenta y aceptando su diversidad y su alteridad. Así será posible incorporar la historia y la realidad locales en los procesos educativos, de donde han estado ausentes; al tiempo que se irá generando un conocimiento propio, construido en unas condiciones socio-culturales distintas, el cual, a pesar de las divergencias mundiales sobre lo que puede ser considerado como conocimiento científico, puede ser calificado como una modalidad de ciencia, si se comprende que “su validación se presenta en los contextos epistemológicos en los que fueron generados. Considerando así un pluralismo epistemológico” (Pedreros, 2010, p. 10).

Por otro lado, dentro de la formación en investigación, y contrario a la creencia de los académicos tradicionales de que la ciencia es un modo de conocimiento válido universalmente, dentro de la interculturalidad la ciencia se relativiza y es vista como una situación cultural, partiendo del hecho que “la ciencia es una actividad humana y que como humanos que somos hacemos parte de un entramado cultural, luego lo que se aborda y construye en dicha actividad está cruzado por los imperativos culturales y formas de ver el mundo” (Pedreros, 2010, p. 8); este postulado exige reorientar el sentido del currículo “dado que al tener en cuenta otros sistemas de pensamiento, se generan otros métodos, principios, metas en la enseñanza, otras significaciones en tanto la imagen de ciencia que cuestiona sus referentes epistemológicos” (p. 8). Esta concepción permite catalogar a la ciencia occidental y sus métodos como un conocimiento que hace parte de un sistema mayor de conocimientos (Delgado, 2008).

Por otra parte, en torno a la formación investigativa se puede decir que implica pensar en la interculturalidad y en la alteridad del estudiantado y en aquellos que orientan dichos procesos; pues si se quiere, se desea despertar el interés de los educandos por la investigación, hay que considerar la historia de los estudiantes, sus lógicas de razonamiento e interacción y sus particulares motivaciones, que en últimas, son las que impulsan a un ser humano a entrar en contacto con objetos de conocimiento. Es ese derecho, por tanto, que tiene el estudiante a ser otro y, por ende, a ser tratado como tal, el que debe considerarse en asuntos concernientes a la investigación, y en todo el proceso formativo en general, debido a que en el aula de clase se da un proceso de interacción que se entiende “como un inter-juego en el cual emociones, corporalidad y lenguaje configuran redes vinculares que posibilitan el encuentro entre sujeto, grupo e institución, sosteniendo las tramas de lo social” (Ortega, 2012, p. 141). Además, en la formación investigativa se evidencia:

La pluralidad de cosmovisiones y formas de acceder e interpretar el conocimiento, desde lo cual resulta importante la dimensión cooperativa del aprendizaje, así como la comprensión del rol mediador del otro para el propio autoconocimiento y la construcción de los espacios de relaciones (Vila, 2004, pp. 53-54).

En seguida, y a partir de las subcategorías deductivas se ahonda en lo expresado anteriormente.

6.1.1 Diálogo de saberes

La subcategoría *Diálogo de saberes* debe considerarse necesariamente en la formación investigativa desde la interculturalidad, por cuanto esta formación se centra en la preparación

de las personas para que generen conocimientos, los cuales, si se pretende que aporten al desarrollo efectivo de las sociedades, deben entrar en diálogo con los conocimientos y saberes producidos en otras geografías como Latinoamérica, por parte de sus poblaciones originarias o las procedentes de otras latitudes, como los afrodescendientes.

Concretamente el diálogo de saberes, según lo expresa Leff (2004), es “una comunicación entre seres constituidos y diferenciados por sus saberes [a partir de la cultura a la que cada uno pertenece]” (p. 344), entonces, se trata de saberes que corresponden a diferentes visiones del mundo. El mismo autor sostiene que en este encuentro de seres culturalmente diferenciados, se hace una justicia con el otro en tanto se cuenta con “el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura” (p. 315).

En este intercambio se da como un hecho importante el reconocimiento de la alteridad del otro, de la persona, de sus conocimientos, la aceptación de este, la preocupación por entender y acoger sus saberes; esto en la ética de Lévinas (2000) corresponde al mandamiento del “no matarás”, lo cual, en el diálogo de saberes:

Implica el no matar la diversidad de formas de vida y formaciones culturales; dejar ser a la naturaleza y los significados culturales, la riqueza de seres y saberes. El diálogo de saberes desactiva así la violencia que se ejerce por la homogeneización forzada del mundo diverso (Leff, 2004, 329).

En este diálogo prevalece el respeto y la valoración de la sapiencia de cada participante, y fue este el que vino a romper con la monocultura del saber, la cual se basa en la idea que:

El único saber riguroso es el saber científico, y, por lo tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura [...] elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. Esta monocultura del rigor se basa, desde la expansión europea, en una realidad: la de la ciencia occidental (Santos, 2006, p. 23).

En efecto, siempre se ha mantenido el planteamiento que los conocimientos valederos son los que se producen mediante la ciencia occidental, la que se desarrolla mediante un método calificado como científico, por cuanto ha seguido un proceso definido y aceptado por las comunidades académicas, y además cumple criterios de objetividad y validez; no obstante, en el presente se ha empezado a reconocer el valor para la humanidad y para las propias comunidades de los conocimientos y saberes que ellas han generado, y los cuales poseen sus

propios métodos de ejecución no legitimados dentro de la ciencia occidental. En este contexto, también se ha comenzado a aceptar que no hay un conocimiento universal, único, por cuanto se acepta que los diferentes conocimientos que existen, tanto el científico como los locales están “marcados por los contextos sociales e institucionales en que son producidos. Por eso, la valoración y evaluación de los resultados de cualquier forma de producción de conocimiento debe hacerse tomando en cuenta esas condiciones de producción. No hay saber universal” (Mato, 2008, p. 106).

En cuanto a los saberes, estos son definidos por Ávila (2012) como “conjuntos de conocimientos prácticos, experimentales y reflexivos, que han sido patrimonio cultural de los pueblos y que se transmiten entre generaciones, mediante un mecanismo de pedagogía comunitaria” (p. 125).

Otros autores, como Olivé (2009), denominan a estos conocimientos 'saberes tradicionales', los cuales “han sido generados, preservados, aplicados y utilizados por comunidades y pueblos tradicionales [...], constituyen una parte medular de las culturas de dichos pueblos, y tienen un enorme potencial para la comprensión y resolución de diferentes problemas sociales y ambientales” (p. 21).

Es decir, se trata de una gran riqueza de producción intelectual realizada por las comunidades locales con miras a la solución de problemáticas que afectan su armónico vivir.

Por su parte, el conocimiento científico, según Bunge (1980), es un saber crítico con fundamentos, metódico, verificable, sistemático, ordenado, universal, objetivo, racional, provisorio y que explica los sucesos a partir de leyes, el que se alcanza utilizando el denominado método científico⁵.

Entonces, se trata de conocimientos originados en procesos diferentes, lo cual no debe ser motivo para descalificar a unos u otros; sin embargo, en la práctica se han invisibilizado los saberes generados por tantos sabios de las comunidades locales.

No obstante, ya en el diálogo de saberes “no existen unos saberes [...] necesariamente mejores que otros, sino un enriquecimiento constante a partir de la búsqueda del mejor argumento, por lo que el tipo de relaciones que se generan no están basadas en el poder”

⁵ Esta definición corresponde al conocimiento científico desde el positivismo, pues aún está en discusión la científicidad de otros paradigmas.

(Barrios y Vila, 2007, p. 108); aquí el saber científico interactúa con los saberes de las comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas, mestizas, en un tú a tú, en el marco de un pluralismo epistemológico. Es preciso aclarar que este diálogo de saberes se efectúa con el propósito de aprovechar el saber científico y los conocimientos locales en la construcción de un mundo mejor; bajo ningún punto de vista se busca desconocer o unir en una sola las cosmovisiones que dieron origen a tantos saberes, ni establecer un único conocimiento universal.

Leff (2004) sintetiza de la siguiente manera lo que es el diálogo de saberes y su importancia:

El diálogo de saberes fertiliza la diversidad cultural; no es sólo confluencia, consenso y síntesis de pensamientos y conocimientos, sino una serie sin fin de relaciones de otredad entre seres diferenciados, sin síntesis dialéctica, donde las hibridaciones y confrontaciones de saberes generan nuevos potenciales para afianzar identidades singulares y heterónomas que, en un proceso inverso a la homogeneidad y a la generalidad de la idea universal, fortalece cada autonomía en las sinergias de encuentros con lo otro y lo diferente (p. 342).

Entonces, se está ante una subcategoría muy importante dentro del proceso de formación investigativa, la cual fue abordada en esta tesis, a partir de los sentires, experiencias y opiniones de los docentes y estudiantes sujetos de investigación, obteniéndose los siguientes resultados:

6.1.1.1 Aportes y problemas generados por la ciencia occidental

Respecto a la ciencia occidental, en principio es pertinente anotar que, en palabras de Díaz (2015), es aquella que “se localiza en un punto de vista geopolítico eurocéntrico” (p. 121), es decir, es la ciencia que se ha producido en la Europa Moderna, desde su cultura, y mantiene una hegemonía sobre la producción de conocimientos en otras latitudes.

Enrique Dussel sostiene que la Europa Moderna se estableció a partir de hechos como: el Renacimiento Italiano, la Reforma Alemana, la Ilustración, la Revolución Francesa, y posteriormente la Revolución Industrial, por lo tanto, está constituida por Alemania, Francia, Inglaterra e Italia: “esta Europa Moderna, desde 1492, ‘centro’ de la Historia Mundial, constituye, por primera vez en la historia, a todas las otras culturas como su periferia” (Dussel, 2000, p. 28).

No obstante, hoy la ciencia occidental también se localiza en otros países de Europa que han entrado en la esfera de la producción científica, normalmente con expertos formados en

los países de la Europa Moderna, como España. Igualmente, según Mignolo (2000c), en una reasignación de Occidente, ahora se incorpora a Norteamérica.

De todas formas, De Souza (2013) sostiene que la ciencia occidental es un invento realizado con la intención de establecer una “justificación científica del mundo y su dinámica, a partir de la visión de mundo del colonizador. También para comparar los modos de vida de las varias razas, para justificar la noble misión de los superiores: ‘civilizar’ –occidentalizar– a las inferiores” (p. 485).

Sobre esta ciencia, que es la que debe entrar en diálogo con los conocimientos y saberes locales, uno de los docentes entrevistados anota que:

«Si bien es cierto que debemos reconocer los aportes significativos de la ciencia occidental, por ejemplo, en materia de la medicina, la tecnología, la física, la química, sin embargo, se debe reconocer que dicha ciencia también ha originado otros problemas más complejos, como el caso del individualismo en las personas, los cuales se van agudizando cada vez más» (Docente 1, 2016).

Como bien lo reconoce este docente, la ciencia occidental ha realizado grandes aportes a la humanidad en los más diferentes campos; por ejemplo, en la medicina se ha logrado encontrar la cura para enfermedades tradicionalmente mortales como: la viruela, la rabia, el tétano, la fiebre amarilla, la fiebre tifoidea, la poliomielitis y la sífilis; se ha avanzado hasta efectuar trasplantes de diferentes órganos del cuerpo humano, incluida la cara; todo lo cual ha mejorado la calidad y la expectativa de vida. En la tecnología, se ha llegado hasta revolucionar el sistema de comunicaciones mediante la creación de la radio, la televisión, el celular, el computador, las tecnologías de la información y la comunicación (redes y terminales). En lo que tiene que ver con la física, se cuenta hoy con la teoría de la relatividad y la mecánica cuántica. En el plano de la química, se puede resaltar el estudio de la estructura de la molécula de ADN y el átomo. Y así hay muchas contribuciones de la ciencia en más campos de los referidos por el docente, tales son los casos de la biología, la astronomía, la matemática, la economía.

Sin embargo, también ha generado grandes problemas como: la contaminación, daños irreparables al medio ambiente, nuevas enfermedades, desarrollo del armamentismo con todas sus nefastas consecuencias; y, como lo menciona el docente, ha ocasionado dificultades de individualismo, especialmente en lo jóvenes, quienes, según la Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible (2017), se han convertido en “habitantes de una

pensión con todo incluido (TV, DVD, equipo de sonido, Internet y comer en la cama)” (p. 1); entonces, mediante la tecnología han creado su propio mundo individual, desde donde quieren acceder cada vez más a los últimos adelantos tecnológicos, en función de los cuales ellos viven. Cabe aclarar que esta problemática la están generando la ciencia y especialmente la tecnología producidas desde el positivismo, no se podría decir lo mismo sobre los avances que se producen desde los paradigmas interpretativo o naturalista y el crítico social.

Un segundo docente considera que la ciencia occidental está haciendo su tarea en solucionar los problemas actuales, motivo por el cual la investigación que se adelanta desde el programa de Licenciatura en Educación Física debe inscribirse en ella:

«Como está haciendo su tarea debemos suscribirnos a esta ciencia, contribuir en la generación de conocimiento científico que resuelva los problemas locales contemporáneos» (Docente 2, 2016).

En esta posición bastante occidental de este profesor se nota una contracción al pretender que con la ciencia occidental se resuelvan los problemas locales, pues aunque es cierto que se puede adoptar el método de investigación de la ciencia occidental, es necesario tener en cuenta el contexto, esto es, considerar los resultados de estudios que se hayan realizado en la región dentro del estado del arte de la investigación, teniendo en cuenta que muchos de los resultados de prácticas investigativas de indígenas y afrodescendientes no están escritos, sino que es una sapiencia que se encuentra en las cabezas de los integrantes de estos pueblos étnicos, quienes las transmiten de manera oral. Ellos también son portadores de un saber acumulado que puede permitir el mejoramiento o solución de un problema local; por lo tanto, deben ser considerados, en especial dentro de los trabajos que se hagan en el área de educación física, ya que la gran mayoría de estos buscan solucionar dificultades presentadas en el desempeño deportivo, corporal, artístico, sobre lo cual tienen conocimientos estas comunidades que se preocupan por el bienestar de sus niños y jóvenes; es por esto que un estudiante indígena expresa que la investigación realizada en el programa de Licenciatura en Educación Física se fundamenta exclusivamente en autores foráneos que nada tienen que ver con el contexto estudiado:

«La investigación de ellos [los profesores] es basarse en un libro, leer de un autor, leer de otro autor, de Platón, Aristóteles, Sócrates, y dicen: 'es lo que me pasó a mí', pero es lo mismo que dice el tal autor, y siempre nos van a enfocar a nosotros en lo que dice un autor; y así nos están enseñando: a leer un autor y plasmar lo que dice el autor, mas no lo que nosotros en verdad estamos viviendo en un plantel o en una escuela de formación» (Indígena 5, 2016).

Además, el Docente 2 no parece estar dispuesto a un diálogo de saberes, porque, asumiendo la posición de muchos investigadores occidentales, plantea que los conocimientos locales no están documentados, reconocidos y validados por la comunidad científica:

«Entonces, no podríamos acogerlos dentro de un ejercicio de investigación, menos como está en la estructura curricular de seminario en la Institución; y es que no solamente es en la I. U. Cesmag, realmente así responden los procesos de investigación en diferentes universidades; o sea ¿qué es investigar?, es validar conocimientos teóricos que se han ido gestando a nivel mundial y teorías que se han ido posicionando (Docente 2, 2016).

Este docente tiene en cuenta los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación (2013), el cual pide, entre otros aspectos, para reconocer la alta calidad de un programa académico de pregrado en Colombia: “la aplicación responsable de los conocimientos producidos por las comunidades académicas internacionales” (p. 6); claro está que este organismo establece para dicha aplicación la exigencia de “un trabajo de apropiación crítica y creativa de saberes y técnicas, que supone exploraciones de los contextos posibles de esa aplicación, a través de las cuales se puedan predecir a mediano y largo plazo efectos sociales, ambientales, culturales y económicos” (p. 6). En este panorama, la investigación debe jugar un papel fundamental, porque “no basta asimilar los conocimientos universales, sino que se requiere transformarlos, seleccionarlos, reorganizarlos y construir nuevos nexos con la práctica, para adaptarlos a las condiciones del aprendizaje y a las necesidades del contexto nacional, regional o local (p. 6).

En estas directrices lo primero que queda claro es la necesidad de acoger los conocimientos producidos a nivel internacional, en el marco de la globalización, que básicamente para la Licenciatura en Educación Física son los generados en Occidente, especialmente en España, y luego transformarlos y adaptarlos a nuestros contextos locales y nacionales; pero se debe reconocer que esta tarea no es fácil ni bien cumplida, ya que estas transformaciones y adaptaciones no suelen tener en cuenta las condiciones reales del entorno ni a las comunidades del contexto, ni a las condiciones, conocimientos previos y expectativas de los estudiantes. Normalmente, lo que se da en la Licenciatura en Educación Física y en diferentes programas académicos es la aplicación de conocimientos tal como lo plantean los investigadores internacionales pretendiendo que también sean exitosos en estas regiones, y algunas veces lo serán, pero otras no; sin embargo, se corre el riesgo de acoger unos conocimientos foráneos solo por su actualidad y vigencia en escenarios mundiales.

Este parámetro del Consejo Nacional de Acreditación está obligando prácticamente, como lo menciona el Docente 2, a inscribirse en la ciencia occidental, además para poder cumplir con uno de los requisitos de alta calidad establecido en la característica 27 *Inserción del programa en contextos nacionales e internacionales*, referido a contar con:

Proyectos de investigación, innovación, creación artística y cultural y/o proyección desarrollados como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes del programa, con miembros de comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en el área del programa (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 39).

Por otra parte, este Consejo exige como otro requisito de acreditación de alta calidad, dentro de la característica 30 *Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural* generar “impacto a nivel regional, nacional e internacional de la investigación, la innovación y la creación artística y cultural del programa, de acuerdo con su naturaleza” (p. 42). Realmente con una investigación que busca transformar y adaptar los conocimientos producidos a nivel internacional, será muy difícil que se logre un impacto positivo a nivel local y regional, cuando generalmente no se tienen en cuenta los saberes locales, sus generadores ni sus expectativas; por ello, un gran faltante en el sistema de acreditación es la regionalización, la cual debería ser un factor de evaluación, así como lo es la internacionalización.

En cuanto a los estudiantes, las opiniones con respecto a la ciencia occidental son diversas: algunos estudiantes consideran que ha sido importante, pues ha contribuido con el desarrollo a través de la explicación de cómo funciona el mundo:

«La ciencia occidental nos ha ayudado a la humanidad a evolucionar mucho; esa ciencia ha logrado hacer ver a la humanidad cosas que de pronto consideraba inexplicables» (Mestizo 3, 2016).

Este estudiante mestizo resalta el aporte de la ciencia a la comprensión de aspectos inexplicables para los hombres en determinado momento histórico, tal como: la forma de la Tierra, la estructura del Universo, la incidencia de la ley de gravedad; todo lo cual ha permitido conocer el mundo en el que se desarrolla la vida humana.

Otro estudiante resalta la transformación de la sociedad en los países sub-desarrollados que dicho conocimiento ha generado:

«La ciencia occidental ha aportado a los países menos desarrollados de manera muy significativa, ya que esta ciencia tiene años de investigación, es el resultado de mucho

trabajo; con base en ella se han hecho aportes significativos a la sociedad» (Mestizo 1, 2016).

Efectivamente los productos de la ciencia occidental han llegado a los países subdesarrollados, como son la mayoría de los latinoamericanos, sin embargo, Luis Antonio Rosas (2006) objeta que:

Los progresos de la ciencia han sido muy rápidos en los países desarrollados; en cambio, en los países subdesarrollados su adquisición es tan lenta que cada día la diferencia entre los dos tipos de países se hace más grande. Dicho retraso contribuye a mantener e incluso agravar la situación de dependencia de los países subdesarrollados con respecto a los desarrollados (p. 24).

Esto obliga a los países en vía de desarrollo a realizar esfuerzos para fortalecer sus procesos investigativos que lleven a producir el conocimiento requerido para procurar su desarrollo a partir de sus características particulares, con científicos propios y mediante un permanente diálogo de saberes con los conocimientos locales, los cuales se han desarrollado teniendo en cuenta el contexto.

Sin embargo, otros estudiantes, en concreto los indígenas y afrodescendientes, opinan que ha habido una imposición de la ciencia y la cultura occidentales sobre los pueblos no occidentales (indígenas y afrodescendientes), desempeñando un papel muy importante en esta colonización los medios de comunicación:

«Por los medios de comunicación visual y auditivo nos han hecho saber que si una frase tiene una palabrita en inglés es de un nivel superior. Todo queremos que tenga un tinte estadounidense porque para nosotros representa superioridad, pues esa es la idea que nos han vendido, esa es la idea que tenemos porque, lamentablemente, somos más bien oidores sumisos; poco y nada de controversia» (Indígena 1, 2016).

Este joven indígena visualiza una situación muy real que ocurre no solo con los desarrollos científicos y tecnológicos, sino también con aspectos culturales como es el de las lenguas nativas y el idioma oficial de un país. Hoy en día en aras de la globalización y la circulación internacional del conocimiento se impone el dominio de un segundo idioma, ya sea mandarín, alemán, francés, italiano, y especialmente el inglés, por ello, en las instituciones de educación superior se exige al menos el conocimiento de uno de ellos, ya sea a través de una formación en el propio centro universitario o en academias particulares; lo importante es adquirir competencias en una segunda lengua.

En la Institución Universitaria Cesmag se ofrece y se exige el inglés, cuya enseñanza se desarrolla en tres niveles; en principio, el estudiante podía cursarlos en cualquier momento de

su carrera, pero ahora se los ha ubicado en los primeros semestres, cada nivel en un semestre específico, pues lo que ocurría es que siempre se dejaba para el final, ya que la mayoría de los estudiantes encuentran difícil este aprendizaje a partir de los problemas presentados en su formación de primaria y secundaria. Sobre la obligación de estudiar inglés un estudiante afrodescendiente expresa lo siguiente:

«Nos obligan el inglés, ¿por qué no nos enseñan español?, nosotros no sabemos allá hablar bien español, entonces, ¿si no sabemos bien español, por qué nos quieren obligar a hablar inglés? En lugar de inglés deberíamos estar hablando de respeto, ¿por qué valores solo nos enseñan una vez en el semestre, en un solo curso? Este tema es fundamental para hacer buenas investigaciones y para vivir bien» (Afrodescendiente 3, 2016).

Este alumno está pidiendo reemplazar el conocimiento de una segunda lengua por la formación en valores, pensando en el enriquecimiento como persona; sin embargo, para acceder y llegar a participar del conocimiento científico se requiere el dominio de una segunda lengua, que en el caso de la Institución Universitaria Cesmag es el inglés. En este sentido, dentro de la pasantía doctoral realizada en la Universidad Veracruzana Intercultural se pudo verificar que aún en esta institución totalmente intercultural también se aprende el idioma inglés, solo que allá de igual manera se aprende el náhuatl por parte de los mestizos que estudian allí y no lo conocen y sus compañeros son los encargados de la instrucción, pues el náhuatl es una necesidad ya que los estudiantes en todos los semestres realizan trabajos con comunidades indígenas, en donde la interacción y el diálogo son permanentes. Además, esta lengua nativa, junto con el idioma español, se utilizan en todo el proceso formativo.

En lo que tiene que ver con los estudiantes indígenas de la Licenciatura en Educación Física, ellos ven relegadas, frente al idioma inglés, sus lenguas de origen, que ya no se tienen en cuenta en su educación universitaria, centrada en el español e inglés; entonces, es en sus comunidades donde deben practicar sus lenguas originarias para no perder este rasgo tan importante de su identidad étnica.

En el caso de Colombia es resaltable la acción de la Universidad de Antioquia, en donde, dentro de los cursos multilingüe que ofrecen, han incluido seis lenguas colombianas, que son: wayuunaiki, de los Wayuu de la Guajira; embera chamí, de etnias de los territorios de Risaralda, Caldas, Chocó y Antioquia; Ye'pá mha'sã, de grupos del Vaupés; Guna Dule, del Golfo de Urabá; Kriol, de comunidades raizales de San Andrés y Minika, de la región de Amazonas. La orientación de este proceso formativo está a cargo de estudiantes de la misma

universidad, quienes proceden de esas comunidades y están en condiciones de cumplir esta instrucción. Paralelo a esto, la Institución continúa ofreciendo los idiomas extranjeros de alemán, chino mandarín, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y turco.

Esta es una manera de evitar lo que menciona el estudiante indígena de pretender demostrar la superioridad del inglés sobre lo propio; no obstante, y con el ánimo de realizar un diálogo de saberes más incluyente, el conocimiento al menos del idioma inglés es también importante.

Continuando con los aportes de los estudiantes, un joven afrodescendiente manifiesta que:

«A nosotros nos obligan a aprender de esa ciencia, aunque nosotros tenemos saberes indígenas: la medicina se maneja más que todo con los indígenas y muchos remedios que se ven ahora en el mundo son gracias a ellos» (Afrodescendiente 3, 2016).

Este estudiante tiene mucha razón al destacar los aportes de los conocimientos indígenas en el área de la medicina; allí hay una gran cantidad de saberes construidos colectivamente que han servido significativamente y durante muchas generaciones a la sanación de diferentes dolencias, muchos de los cuales “han sido desarrollados desde épocas prehispánicas y son muy utilizados en la actualidad, inclusive por las industrias farmacéuticas de otras partes del mundo [...] quienes las aprovechan sin retribuir nada a los verdaderos creadores” (Ossio, 2011, p. 1).

Es importante resaltar que la cosmovisión de los pueblos indígenas incide de manera directa en la concepción de lo que es el proceso salud-enfermedad, “para ellos no existe una simple enfermedad, sino un enfermo inserto en un sistema cultural, psicológico, emocional y religioso, que ha caído en una desarmonía y el objetivo es volver a armonizarlo con el todo” (Ruiz, 2011, p. 1).

En lo referente a Colombia, igualmente, en “las culturas indígenas se maneja un concepto de salud que abarca las relaciones del individuo con la naturaleza, el equilibrio con el entorno, las relaciones con la comunidad, el respeto de normas sociales y naturales” (Corporación Memoria y Saber Popular, s.f., p. 1). Dependiendo de cada cultura utilizan diferentes mecanismos de curación que incluyen, además del manejo de plantas medicinales, la utilización del agua, la realización de masajes y baños con plantas, frutas y sus aguardientes, entre otros; también proponen dietas; igualmente, emplean la energía magnética, imposición

de manos, música, limpias, trances, hipnosis y rituales. Se trata entonces de todo un proceso para tratar las enfermedades y llegar a curarlas.

Ya desde épocas prehispánicas los indígenas trataban sus enfermedades con las plantas existentes en el entorno, y con la llegada de los conquistadores incorporaron también otras plantas, entonces:

Los indígenas enriquecen su arsenal de herbolarias medicinales con las nuevas plantas traídas por los españoles, y éstos a su vez incorporan a sus plantas curativas las experimentadas por los indios. De ahí surge el interés, en unos y otros, por escribir tratados medicinales que reflejan esta interculturación; por ejemplo, el código de Juan Badiano, el tratado de Nicolás de Monardes, las obras de Francisco Hernández (Anzures y Bolaños, 1978, p. 151).

No obstante, los conquistadores dudaban de la medicina del Nuevo Mundo, por cuanto consideraban que estaba en contra de su fe católica, pues manifestaban que los nativos practicaban la idolatría, la superstición, la magia y la hechicería; sin embargo, acudieron a ella con excelentes resultados. Hoy en día continúa su aplicación y desarrollo, siendo normal oír decir:

Que alguien está enfermo porque tiene “susto”, “empacho”, “mal de ojo”, “mal aire”, “se le cayó la mollera”, está “hético”, “embrujo”, “hechizado”; o bien que la causa de su mal es la “humedad”, o por haber ingerido alimentos “calientes” o “fríos”. Todo esto indica la continuidad de tradiciones muy antiguas que distinguen, también, “el mal malo”, causado por poderes sobrenaturales, y “el mal bueno”, debido a causas naturales (Anzures y Bolaños, 1978, p. 151).

A todos estos problemas de salud que son reales y que pueden conducir hasta la muerte, la medicina occidental no los puede tratar ni curar; es la medicina nativa la que logra solucionarlos, con los recursos disponibles en su entorno, recursos que muchas veces son utilizados por la medicina occidental para producir medicamentos, con los cuales efectivamente tratan diferentes tipos de enfermedades. No obstante, hay que anotar que en la actualidad las poblaciones indígenas acuden a los médicos occidentales y a hospitales cuando sus enfermedades son graves y no las pueden tratar, para lo cual, ellos, por disposición de la Ley 100 de 1993, y luego ratificado y desarrollado por la Ley 691 de 2001, participan “como afiliados al Régimen Subsidiado, en el Sistema General de Seguridad Social en Salud” (Congreso de Colombia, 2001, p. 1). Además, esta misma Ley en su artículo 25 contempla que las comunidades indígenas pueden crear sus propias IPS (Instituciones Prestadoras de Servicios), en el marco de ello, según el Ministerio de Salud y Protección Social (2018), existen 63 IPS indígenas, de las cuales el 75% se concentran en 3 departamentos: La Guajira

que aglutina el 44.5 % (28), Nariño el 19% (12), y Cauca el 11.1% (7); en tanto que el 25% (16) se distribuyen en los departamentos de Cesar, Córdoba, Magdalena, Sucre, Tolima y Vichada.

Cabe resaltar que en el momento se está en el proceso de construcción del Sistema Indígena de Salud Propio e Intercultural (SISPI), el cual se estableció en el Decreto Ley 1953 de 2014, buscando lograr “la inevitable integración con el Sistema de Salud del país que corresponde a la Medicina Occidental” (Corporación Memoria y Saber Popular, s.f., p. 1). Para el éxito de este emprendimiento es indispensable el diálogo de saberes.

De todas formas, lo que se prevé con la constitución de este sistema es la integración de la medicina occidental a la propia de los indígenas y no a la inversa, por lo que el camino de integración de las dos medicinas en ambos sentidos exige recorrer un camino aún largo, el cual debe estar mediado por un profundo diálogo de saberes. En consecuencia, lo expresado por el estudiante afrodescendiente sobre la imposición de la medicina occidental sobre la tradicional se mantendrá por un tiempo prolongado, aunque la Organización Mundial de la Salud, desde 1975, se ha interesado en el estudio de las medicinas tradicionales.

Igualmente, un joven afrodescendiente manifiesta que la formación en el país se basa en directrices extranjeras; él menciona:

«La educación en Colombia se maneja con las normas de afuera, no con las normas de acá. El plan de educación se basa más en la educación de España, de Cuba, entonces, nos obligan a educarnos como las personas de Europa, sin tener en cuenta que somos colombianos, que somos nariñenses, somos de la costa» (Afrodescendiente 1, 2016).

En armonía con lo planteado por este estudiante afrodescendiente, López (2008) plantea que:

Los países en desarrollo, en vez de emular para obtener indicadores [de excelencia internacional] muchas veces difíciles de alcanzar en sus condiciones específicas, deberían prestar más atención a un ideal de universidad que propulse el desarrollo sostenible de carácter autóctono. Más importante que tener los indicadores de las “world class universities” o “research universities”, más importante que tener un premio Nóbel, es garantizar que existan buenas escuelas de medicina y buenos programas de formación de ingenieros agrónomos y educadores para garantizar un nivel adecuado de “capital humano y social”, esto es, de recursos humanos en condiciones de generar desarrollo con equidad (p. 271).

Lastimosamente este no es el ideal de la mayoría de instituciones de educación superior de Latinoamérica, como las de Colombia, en donde las condiciones de la globalización del

sistema mundo capitalista exigen orientar la educación según parámetros internacionales. Además su situación de dependencia económica obliga a acatar directrices de organismos internacionales como el Banco Mundial, el cual, para citar un solo ejemplo, referido por López (2008), aconsejó que “los profesores se conviertan en empresarios del conocimiento trabajando como consultores (Makerere) para complementar su salario, [lo cual] ha tenido efectos devastadores para la investigación y el perfeccionamiento docente mediante el estudio” (p. 269).

Las políticas del Banco Mundial son a todas luces no pertinentes para el desarrollo y progreso de las regiones, evitando verdaderos impactos en el contexto; sin embargo, han sido esas políticas las que han guiado las reformas educativas en los últimos tiempos; solo hay una visión alterna a la del Banco Mundial que es la de la Unesco, desde donde también se trazan tendencias en la educación superior que son más acogidas en unos países que en otros, obedeciendo al grado de dependencia económica con el Banco Mundial. De todas formas, la Unesco es también un ente internacional; no obstante, se ha preocupado por las problemáticas nacionales, como, por ejemplo, la diversidad de la población estudiantil en América Latina, en torno a lo cual ha construido marcos teóricos importantes y diferentes propuestas que requieren ser contextualizadas.

Es irreversible el fenómeno de la globalización, entonces, se hace necesario, al tiempo que las instituciones de educación superior buscan lograr su internacionalización, trabajar por su regionalización, esto es, atender a su sociedad, procurar solucionar los problemas reales del entorno considerando los conocimientos locales disponibles para ello, y teniendo en cuenta las identidades de su población, su cultura, su diversidad, etc.

En el campo de la educación física no se pueden desconocer los aportes de autores de España y Cuba –como lo menciona el estudiante–, quienes han avanzado en diferentes temáticas de esta disciplina, pero, hay conocimientos locales, generados por indígenas, por ejemplo, sobre el cuerpo humano, la alimentación, la nutrición, las danzas, que bien pueden ser utilizados en la formación de los futuros maestros, para que se aproveche de la mejor forma todos estos saberes que han surgido de profundos trabajos de indagación y experimentación realizados por estas comunidades.

Y otro estudiante considera que independientemente de los beneficios que genera la ciencia occidental, se necesita una ciencia propia, él dice:

«Sería muy importante que también nosotros, nuestra cultura, lograra hacer también llegar a esos Estados tan grandes sus conocimientos y que nosotros hagamos nuestra propia ciencia, eso sería lo ideal» (Mestizo 4, 2016).

En sintonía con lo expresado por este estudiante mestizo, uno de los científicos sociales que se refirió a la necesidad y pertinencia de crear una ciencia propia fue Orlando Fals Borda, quien habló de una ciencia rebelde y revolucionaria que les permita a los países latinoamericanos salir de su colonialismo intelectual y producir conocimientos que propicien su desarrollo; una ciencia:

Autónoma frente a aquella que hemos aprendido en otras latitudes y que es la que hasta ahora ha fijado las reglas del juego científico, determinando los temas y dándoles prioridades, acumulando selectivamente los conceptos y desarrollando técnicas especiales, también selectivas, para fines particulares (Fals, s.f., p. 15).

En realidad, la propuesta de Orlando Fals Borda surge en su trabajo de encontrar una alternativa de investigación científica dentro de las ciencias sociales, pues el método científico del positivismo no era pertinente para indagar y transformar realidades sociales.

Su planteamiento se centra en los siguientes aspectos: en una ciencia que logre objetividad; que se base en teorías, las cuales deben alimentarse con los elementos teóricos surgidos de las realidades; que siga un método de investigación: Él llegó a proponer como método de investigación el denominado *Investigación-Acción*, mediante el cual se pretende la participación activa y directa de quienes viven las necesidades que se pretenden solventar, estableciéndose un diálogo entre investigador e investigados, pues ellos deben proponer las alternativas de solución; en dicho método “es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos” (Fals, 1978, p. 16).

Hoy en día no sería pertinente pensar en crear una ciencia propia, ya que la occidental ha aportado y aporta conocimientos que le sirven a la humanidad; de igual manera, existen conocimientos locales que le han aportado y le aportan a sus comunidades. También hay que aceptar que no todo puede ser bueno en la ciencia occidental ni en los conocimientos locales, por lo tanto, lo ideal es propiciar un diálogo de saberes entre los dos, que permitan aprovechar sus fortalezas en beneficio del desarrollo de las sociedades, en un marco de interculturalidad.

6.1.1.2 Ausencia de los conocimientos locales en la formación investigativa

En principio, los docentes del área investigativa reconocen que hay otras formas de producir conocimiento, diferentes a la ciencia occidental, especialmente en el caso de América Latina, en donde:

«Se están generando movimientos bastante fuertes a partir de los saberes ancestrales y las tradiciones de los pueblos originarios» (Docente 1, 2016).

Uno de estos movimientos es el Proyecto Colectivo Modernidad/Colonialidad, el cual discute, como ya se ha mencionado, la producción de conocimientos solamente asociada al eurocentrismo y a la modernidad, por cuanto identifica que hay otras formas de producir conocimiento; el mencionado movimiento propone el pensamiento decolonial, el que “busca articular tradiciones y modalidades de pensar que han estado subalternizadas, silenciadas por la colonialidad del poder” (Fernández, 2013, p. 126), refiriéndose al pensamiento de indígenas, afrodescendientes y demás grupos sociales de América Latina y el Caribe.

En este movimiento, dentro del pensamiento fronterizo se hace referencia al conocimiento que descansa en la interrelación entre los conocimientos subalternizados y el conocimiento eurocéntrico, buscando “poner en cuestión y contaminar el pensamiento dominante con otros modos de pensar y de actuar, en definitiva, con otras historias [...] rompiendo de esta manera con el pensamiento eurocéntrico como única perspectiva epistemológica” (Fernández, 2013, p. 127).

Es de destacar que el Movimiento Colectivo Modernidad/Colonialidad no descarta los conocimientos generados por la ciencia occidental para acoger los conocimientos generados en Latinoamérica, sino que plantea entre ellos un diálogo, no solo intercultural (entre culturas diferentes), sino también de saberes (entre sistemas de conocimiento diferentes). En este diálogo es indispensable “la aceptación del otro, la apertura a otros códigos y a otros valores, incluso a otra concepción de saber y de ciencia” (Fernández, 2013, p. 136).

Sin embargo, según un docente entrevistado, esas otras formas de producir conocimiento todavía no llegan al aula:

«Una cosa es el discurso y otra cosa es ya llevarlos a la práctica, tenerlos en el aula; ese es un trabajo en que estamos en pañales» (Docente 1, 2016).

Esta es una realidad en la gran mayoría de las instituciones de educación superior convencionales, pues aunque desde los setenta, intelectuales latinoamericanos como Paulo

Freire y las propias comunidades indígenas y afrodescendientes han luchado para que se acojan sus saberes generados a lo largo de su historia, y aunque a partir de la década de los noventa los países latinoamericanos reconocieron su pluralidad y diversidad (en el marco de lo cual establecieron políticas de estado para acoger la diversidad y la interculturalidad en la educación, políticas que incluyen los conocimientos locales), en la práctica ha sido muy difícil acoger en el currículo la sabiduría local. No obstante, hay algunas instituciones convencionales que han iniciado acciones en este sentido, tal como se referenció en el estado del arte de esta investigación; particularmente, instituciones como la Universidad Católica de Temuco y la Universidad de Tarapacá en Chile, las Universidades de Cuenca y Salesiana de Ecuador, la Universidad de Antioquia de Colombia, además de crear programas de pregrado y postgrado con temáticas interculturales, en donde se abordan los conocimientos de sus comunidades indígenas y afrodescendientes, han llevado a sus programas académicos tradicionales asignaturas electivas y líneas de investigación que contemplan los conocimientos de las comunidades étnicas con las cuales interactúan en los procesos de indagación.

Sin embargo, a nivel general la educación continúa ofreciéndose a una globalización homogeneizante, y así seguirá, porque los centros universitarios convencionales no están en condiciones ni pueden salirse totalmente de este marco que les permite su supervivencia, también porque la ciencia occidental realiza aportes permanentemente a las diferentes disciplinas; lo que se requiere es propiciar el diálogo de saberes al interior de la formación convencional.

Incluso, en las instituciones netamente interculturales se hace necesario el diálogo de saberes, pues la ciencia occidental permea todas las disciplinas y en el desempeño profesional los egresados tendrán que desenvolverse en un medio occidental; lo importante es introducir esos saberes para propiciar el diálogo, y una manera ágil para ir incorporándolos es tener en cuenta la diversidad de los estudiantes en el aula, en cuanto a la cultura de donde provienen, considerar sus conocimientos previos, sus expectativas, los saberes que ellos poseen del contexto, para que su aprendizaje corresponda a sus intereses y realidades, pero articulado al plan de estudios que la institución ha definido previamente, y así luego puedan aportar al desarrollo de su entorno. Para esto se requiere preparar al personal docente y darle tiempo y condiciones para que pueda interactuar con sus estudiantes, además permitirle cierta flexibilidad en el manejo de los microcurrículos.

En lo que respecta a la incorporación oficial de los saberes tradicionales en los currículos, serían necesarios unos cambios considerables en las instituciones, ya que se requiere: a) una formación y capacitación de todo el grupo docente para conocer y manejar estos conocimientos otros, partiendo del hecho que la cultura y las necesidades del contexto deben tenerse en cuenta en los procesos formativos; b) vincular docentes originarios de las comunidades proveedoras de los conocimientos tradicionales, aunque se corre el riesgo que ellos no tengan el nivel de formación académica⁶ que se exige para su vinculación laboral; c) dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la participación activa de los estudiantes; d) construir material de apoyo académico con la participación de las comunidades para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje; e) realizar investigaciones y producir documentos sobre esos conocimientos, entre otros requerimientos. Ante esta situación, la vinculación de los saberes locales debe ser gradual, lo importante es iniciar el proceso.

En este sentido, un profesor entrevistado considera importante impulsar las técnicas participativas en los procesos de investigación, ya que:

«Debemos escuchar las voces de los otros sin miedo, no solo a través de una entrevista o una encuesta, sino otras técnicas que permitan que los estudiantes digan las cosas sin sentirse cohibidos en lo que tienen que decir o responder» (Docente 4, 2016).

Efectivamente, es necesario escuchar la voz de los estudiantes, quienes desde su diversidad tienen mucho que aportar en su proceso formativo, en especial en el campo investigativo, ya que este proceso en realidad es un “encuentro de diversidades, lo que necesariamente implica dialogar e interactuar en visiones culturales distintas” (Pinto, 2012, p. 67), y esas visiones culturales las poseen los estudiantes, quienes deben ser motivados por sus docentes para darlas a conocer, y relacionarlas con las visiones de sus compañeros y profesores, logrando un enriquecimiento colectivo y un conocimiento de su entorno, sobre el cual finalmente pueden actuar a través de procesos investigativos pertinentes, entonces, se abre “la puerta a la creatividad y originalidad de nuestras gentes” (Fals, s.f., p. 17).

No obstante, lo que realmente está aconteciendo en la formación investigativa de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física es que los docentes no tienen en cuenta los saberes indígenas y afrodescendientes, pues las categorías que se trabajan en las investigaciones están vinculadas a teorías generadas por la ciencia occidental. Solamente un docente considera que estos otros saberes sí se contemplan cuando se abordan investigaciones

⁶ Esta concepción de formación académica es eminentemente eurocéntrica, pues coloca a la academia como la única productora de conocimiento.

que aportan a la comunidad, no obstante, y respecto a este último caso, como ya se ha referenciado, son muy escasos los trabajos que se hacen en las comunidades indígenas o afrodescendientes; concretamente se encontró un solo trabajo de grado en donde la población de la investigación estuvo constituida por niños indígenas, pero sus referentes teóricos eran occidentales.

Pero la voz del estudiante reclama ser escuchada en el aula: sus conocimientos previos, sus expectativas, sus saberes contextuales, sus opiniones; así será posible conectar su proceso formativo con sus historias de vida, con sus realidades, entonces habrá una motivación especial por aprender y participar activamente en su propia educación, y esto es crucial porque “la psicología genética plantea que sin motivación no existe el aprendizaje” (Elorza, 2014, p. 133); además que así se logra un aprendizaje significativo, un mejor rendimiento académico y un refuerzo de su autoestima e identidad personal y cultural.

En lo que tiene que ver con los conocimientos previos, Pinto (2012) sostiene que son “el capital cultural y simbólico con el que se integra cada educando a la continuidad de su formación” (p. 95), los cuales son adquiridos a lo largo de la vida, y dentro del proceso formativo pueden afianzarse o desecharse; además, estos conocimientos suelen predisponer al estudiante para que sienta confianza o no ante sus docentes, y emita juicios frente a los nuevos conocimientos que se le vayan presentado. Pero si no se tienen en cuenta, la formación que recibe es descontextualizada. Este tipo de formación puede producir choques cognoscitivos en los jóvenes, también un desaprendizaje de factores importantes de su identidad y un desinterés por los conocimientos que le están ofreciendo. Claro está que así no se consideren los conocimientos previos, estos afloran de alguna manera en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como lo sostiene un estudiante mestizo:

«El profesor arranca con su materia, pero a partir de nuestros conocimientos previos, le pedimos aclaraciones o le pedimos retroalimentaciones» (Mestizo 5, 2016).

Es comprensible que se dé esta situación, de manera especial desde los alumnos mestizos, quienes, a fin de cuentas, están inmersos en una cultura occidental y la formación que reciben tiene ese enfoque; pero con respecto a los estudiantes indígenas y afrodescendientes, ellos plantean que no se consideran sus conocimientos previos:

«Hay un currículo y tenemos que seguirlo, tenemos que estudiar con base a lo que está estipulado allí, entonces, no se le tiene en cuenta a uno, lo que uno sabe» (Afrodescendiente 2, 2016).

Dewey (1959) dice al respecto: “las materias de estudio clasificadas son, en una palabra, el producto de la ciencia de los siglos, no de la experiencia del [estudiante]” (p. 26).

Otro estudiante afrodescendiente, se pronuncia en igual sentido:

«Cuando uno llega lo primero que hacen es preguntar el nombre y de dónde viene y allí se queda; pero no se meten a fondo, a investigar de la cultura de uno, sino que le preguntan eso y ya, allí no más se queda, nunca preguntan qué conocimientos traemos» (Afrodescendiente 1, 2016).

Pero si no se ve hacia atrás –los conocimientos previos de los estudiantes– tampoco se ve hacia adelante –sus expectativas–, por la misma razón que expresa el Afrodescendiente 2: «hay una guía temática previamente establecida que deben cumplirla»; sin embargo, saber las expectativas, lo que desea, quiere y espera el estudiante, es muy importante para que se sienta motivado, interesado y comprometido con su aprendizaje.

Según Merhi (2011), las expectativas “no son creencias estáticas, sino que se construyen en la mente del estudiante con base en su entorno, que es cambiante y en el que participan otros estudiantes, gestores, profesores, amistades, etcétera” (p. 26), también, y de manera especial, participan sus comunidades de origen, las que básicamente constituyen su entorno. Estas expectativas no solo se refieren a contenidos sino también a otros aspectos, como metodología y mecanismos de evaluación, y a actividades extra-clase; alrededor de las expectativas del estudiante se debe establecer un diálogo, donde el docente escuche verdaderamente y el estudiante se exprese libremente.

Otro aspecto en el que hay que escuchar la voz del otro, como ya se ha mencionado ampliamente, es el de sus saberes contextuales, todo aquello que ellos han adquirido a través de su historia de vida, y que en el caso de los jóvenes indígenas y afrodescendientes se consideran como opuestos a la ciencia occidental; pero que, sin embargo, aportan soluciones y reflexiones reales a las problemáticas e incluso a las disciplinas. Un caso es el citado por uno de los estudiantes indígenas entrevistados, quien menciona que ellos, en su comunidad, tienen sus formas efectivas de tratar lesiones que en las prácticas deportivas pueden adquirir los estudiantes; no obstante, él no las propone porque no le dan cabida, entonces:

«Toca acudir a los médicos occidentales que dan muchos remedios y curan en tiempos muy largos» (Indígena 5, 2016).

Frente a todo este trato que suele darse al estudiante en los centros universitarios, Pérez y Alfonso proponen (2008): “dejar de lado la fragmentación y el atomismo escolar que

despliega la idea de un estudiante ausente, sin opinión, sin creatividad y que no se reconoce en su propio contexto” (p. 456).

6.1.1.3 Condiciones institucionales para el diálogo de saberes

El diálogo de saberes a nivel del aula, donde se presenta un encuentro espontáneo de la diversidad, se debe propiciar mediante la promoción de procesos de aprendizaje colectivos y de construcción colectiva del conocimiento; concretamente en la Institución Universitaria Cesmag estas dos acciones se realizan, dicen los docentes entrevistados, a través de diferentes vías: una es, las asignaturas de Seminario de Investigación, pues:

«Seminario de investigación es un ejercicio colaborativo y grupal donde están involucrados no solamente los estudiantes desde diversos grupos (porque tenemos grupos hasta de cuatro estudiantes que trabajan colaborativamente) sino que se involucra el tutor de seminario, más el asesor, y más los jurados; yo siento que es un ejercicio de comunidad académica, ligada a la construcción colectiva de conocimientos» (Docente 2, 2016).

Como lo manifiesta este docente, el literal c) del artículo 3 del Reglamento del Proyecto Pedagógico como Modalidad de Trabajo de Grado (Consejo Directivo, 2015b) establece como requisito que las investigaciones que realicen los estudiantes de Licenciatura en Educación Física dentro de las asignaturas de Seminario de Investigación I, II, III y IV deben ejecutarse por grupos conformados por un mínimo de dos alumnos y máximo de cuatro; no se prevé el trabajo individual, justamente porque en la producción de conocimiento se requiere un trabajo colectivo que enriquece el proceso de discusión, construcción y los resultados de los trabajos. De todas formas, al no tenerse en cuenta los conocimientos indígenas y afrodescendientes en el proceso de formación investigativa, no puede hablarse de un diálogo de saberes en sentido estricto, por cuanto las conversaciones giran en torno a conocimientos occidentales; sin embargo, surgen diferentes puntos de vista, opiniones y aportes en los cuales necesariamente se van a evidenciar los rasgos culturales de los participantes, entonces, el trabajo de grado se constituye en un ejercicio importante para que los jóvenes aprendan a interactuar y a asumir su papel de interlocutores con respeto y tolerancia hacia el otro.

Pero, además, en la formulación de todo proyecto de investigación estudiantil en la Licenciatura en Educación Física es pertinente que se dé un diálogo con los directivos y docentes de las instituciones educativas donde van a elaborarlo, para concretar el tema a indagar y el problema a resolver. No obstante, lo que ocurre en la realidad, es que el grupo de estudiantes identifica el tema en el sitio donde ha realizado su práctica profesional de manera

unilateral, a partir de lo hallado; esto ocurre porque son los alumnos quienes conocen la disciplina; sin embargo, el personal directivo y docente de la institución siempre tendrá sugerencias y aportes que hacer; adicionalmente, es importante involucrarlos para que apoyen y aporten en la ejecución de la investigación, conozcan y opinen sobre los avances, y por último, acojan y adopten los resultados; de lo contrario, se corre el riesgo de hacer un trabajo para los anaqueles de las bibliotecas. El diálogo intersubjetivo también debe darse y sostenerse con los niños y jóvenes que constituyen la población sujeto de estudio.

De igual manera, y como lo dice el Docente 2, también participan en el proceso investigativo los profesores de las asignaturas de trabajo de grado, el asesor y los dos jurados, quienes normalmente asumen el papel de evaluadores. Realmente entre ellos y los estudiantes amerita un permanente diálogo horizontal, en el cual, sin lugar a dudas, se da un aprendizaje mutuo.

Una segunda vía para propiciar los procesos de aprendizaje colectivos y de construcción colectiva del conocimiento es el proyecto pedagógico disciplinar, hoy denominado proyecto de aula formativo, el cual es:

«Un ejercicio colectivo, colaborativo, que garantiza el diálogo de saberes al interior del aula y la generación de conocimientos colectivos» (Docente 2, 2016).

Como ya se mencionó, este proyecto es un ejercicio investigativo, realizado en grupo, en los primeros semestres, con el cual se pretende ir creando cultura investigativa, en donde hay diálogos entre estudiantes, entre estos y los docentes de su semestre, entre los estudiantes y sus asesores, entre los estudiantes y los sujetos investigados, entonces, sí hay actores y espacios para el diálogo intersubjetivo de personas diversas, lo importante es la escucha mutua que debe darse y la disposición a aprender del otro; sin embargo, esta interacción es necesaria pero no es suficiente, pues en el diálogo pueden quedar silenciadas las experiencias étnicas en favor de otro tipo de conversación.

Sin embargo, los docentes reconocen que hace falta generar en la Institución una comunidad académica, o colectivos de conocimiento, donde:

«Se genere un diálogo que nos permita crecer académicamente, a nivel interdisciplinario, entre programas académicos, facultades y demás, mediante estrategias como: conversatorios y encuentros, los que nos alimentarían y nos motivarían; son ejercicios bien interesantes para generar verdaderos procesos de investigación que debemos abrir, porque la investigación no solamente tiene que

mirarse en generar informes, hay que salir solo de los proyectos y generar discusiones» (Docente 1, 2016).

El Docente 1 está haciendo una propuesta pertinente para la investigación institucional, pues, como ya se ha visto, los procesos de indagación implican un diálogo permanente, un diálogo desde la diversidad, en donde cada voz tendrá algo que decir y aportar, no solo en torno al ejercicio investigativo que puede ser interdisciplinar, sino en torno a los resultados, a su aplicabilidad; no obstante, y teniendo en cuenta los planteamientos de Fals (s.f.), no debe olvidarse que la investigación debe agenciar procesos sociales de transformación de la realidad, pues no es solamente un asunto epistémico, sino social.

Desde otro punto de vista, los docentes expresan que en un diálogo de saberes en el campo investigativo, donde participan estudiantes diversos, lo ideal sería incluir a las comunidades de origen en las diferentes fases del trabajo de grado, pero esto no se puede hacer porque:

«Hacemos un diseño curricular de los contenidos que vamos a desarrollar en el espacio y cómo los vamos a desarrollar sin saber quiénes son nuestros estudiantes, y cuando nos enfrentamos a ellos, identificamos que se requieren cambios, que difícilmente podemos hacer» (Docente 2, 2016).

Como lo sostiene este docente, en el diálogo de saberes un actor fundamental son las comunidades indígenas y afrodescendientes, de donde proceden varios estudiantes que desarrollan su trabajo de grado; sin embargo, y como ya se referenció anteriormente, según la estructura reglamentaria de este requisito de grado no hay apertura a estas comunidades, por cuanto el ejercicio investigativo debe hacerse en los sitios de práctica, los cuales normalmente son centros educativos de primaria y secundaria de la ciudad de Pasto, a donde pueden acceder fácilmente los estudiantes, sus asesores y evaluadores, sin incurrir en mayores costos, pero en el caso que el estudio se realice fuera de la ciudad, deben ser asumidos por los propios estudiantes.

Realmente, en la forma en que está prevista la realización del trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Física no se prevé la diversidad ni la interculturalidad, es una investigación sobre situaciones reales en el campo motriz de los estudiantes, pero en centros educativos de la ciudad de Pasto, donde la presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes es baja; además los problemas que pretenden resolver los estudiantes los enfrentan totalmente desde teorías occidentales, sin participación de las comunidades, entonces, no hay una construcción *social* de conocimientos, a través del “intercambio de

ideas, sentires, imágenes, creencias, nociones, conceptos, prácticas, historias, deseos, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común” (Salas, 2013, p. 135).

Sin embargo, los docentes expresan que el saber construido por los estudiantes puede aplicarse al contexto y retroalimentar a las comunidades de origen, pues los estudiantes están en condiciones de contrastar diferentes postulados de la educación física con el contexto y la práctica, desarrollando el estudiante su propia postura frente a la realidad educativa para que...

«El día de mañana, como profesional puede tener su propia postura y puede tener sus propios planteamientos” (Docente 5, 2016).

Este docente manifiesta lo ya dicho por estudiantes en una parte anterior de este trabajo, referente a que sus trabajos de grado son también útiles a su comunidad de origen, en tanto tratan problemáticas que son aplicables en la educación física a todo alumno, independientemente de su cultura, como, por ejemplo, el juego.

Después de haber conocido a través de la realización de los talleres con estudiantes afrodescendientes e indígenas, el apego y el valor que le dan a su cultura ya en las etapas finales de su formación, es previsible que ellos lleguen a adoptar sus propias posturas en donde concilien los conocimientos occidentales con los adquiridos en su comunidad, es decir, realicen su propio y personal diálogo de saberes; no obstante, para que sus pueblos de origen lleguen a acoger planteamientos que ellos consideran benéficos a su población étnica desde su formación occidental, tendrán que propiciar diálogos de saberes con los miembros competentes de sus culturas, a fin de que se dé una acogida amplia de los saberes que adquirieron en un proceso educativo en el cual cifraron sus esperanzas de aportar al mejoramiento de su comunidad de origen.

6.1.2 La alteridad en la formación investigativa

La subcategoría *Alteridad en la formación investigativa* es de gran importancia por cuanto el proceso de formación de investigadores lleva implícito un acto de interacción e interrelación entre quienes constituyen los grupos de trabajo, entre estos y sus docentes, y además entre los que investigan y los investigados, es decir, se trata de un procedimiento impregnado del encuentro con el otro, quien, como lo precisa Dussel (1996), posee una historia y una cultura; además, “es persona, rostro y misterio” (p. 183). Todo lo cual debe tenerse en cuenta al momento de realizar procesos investigativos, si se quiere lograr un

ejercicio de indagación pertinente, armónico, enriquecedor, por cuando hay un respeto a la alteridad, lo que evita que se presente un hecho que es característico de un ejercicio investigativo donde no se considere la alteridad, y es que “la razón queda reducida al dominio de la argumentación por parte de los que tienen poder o competencia de habla, dejando a los 'otros' al margen de toda posibilidad de participación efectiva en el discurso” (Ortega, 2004, p. 22); y con ello, también se dejan al margen las experiencias, saberes, inquietudes de aquellos cuya razón es dominada; por ello, Dussel (1996) observa “necesario la aceptación ética de la interpelación del oprimido y la mediación de la praxis” (p. 187); aquí el autor incorpora la analéctica, en cuanto el otro ya no hace parte de una totalidad –suma de seres, donde no se consideran sus identidades, sus particularidades; todo es lo mismo– sino que es una exterioridad real y concreta: “se es otro en tanto se es exterior a la totalidad, y en ese mismo sentido se es rostro (persona) humano interpelante” (p. 61).

El otro, desde su exterioridad, sin lugar a dudas, aporta en la producción y comprensión de conocimientos, precisamente desde sus identidades y particularidades, máxime si se tiene en cuenta que, como lo expresa Guerrero (2012):

La investigación no es sino un acto de alteridad que busca el encuentro dialogal entre nosotros y los otros, para poder entender las tramas de sentido de los mundos de vida que nosotros y los otros tejemos en la lucha por la existencia, investigar es ir al encuentro del sentir, del pensar, del decir, del hacer de los otros, para en ellos descubrir cuál es nuestro propio sentir, pensar, decir y hacer la vida, pues no podemos olvidar que el otro nos habita y que nosotros habitamos en los otros (p. 206).

Desde los lineamientos de la interculturalidad se aboga por un trabajo investigativo colaborativo, en donde a la construcción de conocimientos se llegue mediante “una acción colectiva, en la que los participantes son sujetos comprometidos” (Elorza, 2014, p. 66), quienes, en términos de Guerrero (2012), deben recorrer caminos, y construirlos y caminarlos con los otros, por cuanto se trata de “un proceso de construcción de formas distintas de alteridad, de mutuos aprendizajes, que requiere aprender a escuchar el sentir, el pensar, el decir, el hacer de los otros y de nosotros, afín de enriquecernos y transformarnos mutuamente” (p. 223).

6.1.2.1 Investigación colectiva realizada entre compañeros

En el marco de esta perspectiva, un punto de partida fundamental es que el proceso investigativo debe desarrollarse de manera colectiva, esto es, no solo por un investigador

individual ni desde un escritorio, sino en relación entre investigadores y con los investigados, es decir, con los sujetos de investigación.

En este sentido, el trabajo de grado en el programa de Licenciatura en Educación Física se realiza de manera colectiva, en grupos integrados de manera voluntaria de dos a cuatro estudiantes, y según la complejidad del tema, y en casos muy excepcionales, el Comité Curricular puede autorizar un mayor número de estudiantes o incluso la ejecución individual, esto último cuando hay problemas de salud o laborales que impiden trabajar en grupo. En el caso de los estudiantes sujetos de esta investigación, todos hacían su ejercicio investigativo en grupos de dos a cuatro personas, en armonía con lo establecido en el literal c del artículo 3 del Reglamento del Proyecto Pedagógico como Modalidad de Trabajo de Grado para la Facultad de Educación (Consejo Directivo, 2015b). Sobre el trabajo de grado en equipo, los estudiantes mestizos manifiestan que lo adelantan sin dificultades o conflictos:

«Siempre ha habido apoyo, siempre hemos estado los dos juntos, y todo el tiempo de la investigación hemos participado por igual, nos comprendemos mucho y no ha habido ningún inconveniente» (Mestizo 6, 2016).

Este testimonio del estudiante mestizo se refiere al trabajo investigativo desarrollado entre jóvenes mestizos, donde no hay presencia de conflictos entre ellos en el proceso de su producción investigativa; esto realmente es un factor a destacar, pues suele ser frecuente la presencia de conflictos, en mayor o menor proporción, cuando hay un trabajo en equipo, en el cual al menos participen dos personas, ya que los conflictos, como lo manifiesta Blanco (2009), son innatos a la condición humana: “en cualquier situación de la vida cotidiana surge un conflicto como consecuencia de la relación entre dos o más personas, por la discrepancia entre dos o más puntos de vista o por una o más visiones de una misma situación” (p. 143).

Empero, el joven mestizo no los encuentra en su trabajo investigativo; esta situación puede deberse a que en el equipo se presenta una interdependencia positiva, es decir, unos aprenden de otros, entonces, “es más difícil que se generen conflictos porque hay un diálogo y transmisión de información lo que supone una forma de cooperación entre los miembros del grupo” (Blanco, 2009, p. 144).

En cambio, otro estudiante mestizo reconoce la presencia de algunos conflictos que se superan al interior del equipo de trabajo:

«Al principio nos encontrábamos mucho, pero llegó un momento en que nos sentamos a hablar los cuatro del grupo, hablamos de nuestros problemas y buscamos soluciones;

hoy en día esas dificultades que teníamos son fortalezas y hemos sobresalido bastante con nuestro proyecto de grado» (Mestizo 5, 2016).

En esta parte es importante partir del concepto de conflicto, el cual, según Blanco, se entiende como: “la forma de oposición que se establece entre personas o grupos de personas, por diferencias económicas, sociales, políticas, étnicas, religiosas, de género, etc., y por diferentes formas de actuar o de pensar” (2009, p. 144); por su parte, Gabarda (s.f.) lo considera como las “diferencias de criterios, intereses o puntos de vista” (p. 4); en tanto que Martínez (2016) lo define “como una situación de desacuerdo, entre dos o más personas, en las que cada una de las partes tiene intereses o posiciones contrapuestas” (p. 107). En todo caso, el conflicto hace referencia a discrepancias al interior de un grupo de personas que trabajan en la búsqueda de una meta en común.

Un conflicto al interior de un grupo de trabajo puede verse como un asunto negativo o positivo: negativo, cuando se lo mira como un problema que debe evitarse a toda costa o solucionarse lo más pronto posible; positivo, cuando se lo asume como un hecho normal, como “un suceso más de la vida social, personal y profesional que tratamos de afrontar y solucionar, pero del que también aprendemos” (Blanco, 2009, p. 145), pues, como ya se mencionó, el conflicto es inherente a la condición humana, y hay que resolverlo mediante el diálogo sincero y abierto, la escucha atenta, la reprensión fraterna, la crítica constructiva y la enmienda de la situación problemática; así es como procedió el grupo de trabajo del estudiante Mestizo 5, el cual solucionó sus dificultades reconociendo la existencia del problema, frente al que establecieron y adoptaron soluciones, y, finalmente, como lo reconoce el joven, aquellos aspectos negativos pasaron a constituirse en fortalezas; esto ocurre cuando se aprende de los errores y se decide mejorar en aquellos aspectos que sus interlocutores o su propia reflexión han evidenciado.

En el caso de los estudiantes afrodescendientes e indígenas, algunos expresan que el trabajo en equipo se realiza sin dificultades, con respeto entre los compañeros y con tolerancia:

«Nosotros trabajamos con tres [compañeros] que son de la misma comunidad afro; nos respetamos y sabemos cómo manejar nuestras situaciones; siempre hay un apoyo mutuo entre nosotros porque ya nos conocemos y manejamos bien nuestra investigación» (Afrodescendiente 3, 2016).

En este grupo, conformado por estudiantes afrodescendientes, tampoco ellos evidencian conflictos, pues se respetan, se toleran y apoyan; en esta armonía es evidente que el pertenecer

a una misma cultura que se preocupa por mantenerse fuertemente unida y posicionarse ante otras culturas, en especial las que los han invisibilizado y discriminado, es un factor fundamental. La presencia y el cultivo de los valores del respeto y la tolerancia son importantes en las comunidades afrodescendientes, pues ellos, al interior de su cultura, trabajan y tienen presente “la tolerancia, el amor por la naturaleza; el respeto por los mayores, por sus compañeros y por ellos mismos” (Palacios, Hurtado y Benítez, 2011, p. 54).

Un estudiante indígena también dice que:

«En el trabajo de investigación se comparte cada una de las opiniones, cada uno da su versión y eso es respetable, cada uno da su aporte» (Indígena 5, 2016).

Este estudiante indígena expresa lo que normalmente es común escuchar entre las comunidades indígenas referente al respeto al otro, el respeto y el valor a la persona, a quien se considera un ser digno de aceptarse y valorarse tal cual es, apreciando sus puntos de vista, los cuales, así no se compartan, se escuchan, y frente a ellos se exponen sus propios puntos de vista con el ánimo de llegar a la mejor comprensión de una situación en particular. Calvo (1997) manifiesta que el respeto al otro en las comunidades indígenas se debe a que:

Entre los mitos y relatos de cada pueblo indígena se encuentra siempre el nacimiento del indio como la creación directa o indirecta de una divinidad. Poseer este origen divino dignifica al individuo, aumenta su autoestima y autoafirmación, y el respeto por sus congéneres (p. 2).

Y ese respeto se extiende no solo a los miembros de su misma comunidad, sino también a los integrantes de otras culturas, practicándose en todos los escenarios en que se desenvuelven. Realmente el respeto es un valor que los pueblos indígenas han logrado perpetuar a lo largo de su historia, a pesar de estar inmersos en un mundo occidental que muchas veces los ha irrespetado e incluso discriminado.

Otro estudiante afrodescendiente manifiesta que:

«Para trabajar bien en grupo, yo agradezco a la Cesmag, a algunos profesores y a distintas personas con las que he compartido aquí, porque yo antes era una persona muy impulsiva pero ahora soy una persona más tolerante conmigo mismo y con las demás personas, lo que es muy importante en el desarrollo de nuestra investigación» (Afrodescendiente 2, 2016).

Es muy importante, mediante este testimonio de un afrodescendiente, conocer que la Institución Universitaria Cesmag está aportando a la formación en valores de sus estudiantes, no solo a través de las asignaturas del área humanística, sobre las cuales ya se hizo referencia,

sino a través de docentes, directivos y secretarías del programa que con sus consejos o testimonios inciden positivamente en el comportamiento y adquisición de valores por parte de los jóvenes, en este caso de la tolerancia; esto, por un lado, indica el compromiso y sentido de pertenencia de quienes hacen parte directa o indirectamente del proceso formativo, y, por otro, también indica que el mejor mecanismo para formar en valores es la interacción, el diálogo, el ejemplo, la vivencia de esos valores, por ello, Parra (2003) sostiene que “los valores que realmente influyen en la vida, de una manera consistente y duradera son aquellos que cada persona es capaz de construir por sí mismo, mediante un proceso de interacción y de confrontación crítica” (p. 76).

En el caso del joven Afrodescendiente 2, él reconoce haber tenido un cambio de actitud, lo cual, según Parra suele ser el producto de una comunicación persuasiva, pues “la formación y cambio [...] de actitud son procesos de aprendizaje en los que la comunicación persuasiva logra inducir a otras personas a aceptar una opinión y a actuar consecuentemente con ella (p. 80); y esto fue lo que aconteció con este estudiante, ganando en este caso el valor de la tolerancia, valor que es muy importante en la formación investigativa, donde normalmente se trabaja de manera colectiva y es común encontrar diferentes puntos de vista y diferentes argumentaciones que no deben rechazarse ni generar conflictos, sino propiciar debates, aprendizajes y, en lo posible, acuerdos o consensos.

En otros casos, los estudiantes confiesan que han adelantado su trabajo de grado con dificultades y conflictos derivados de las diferencias en los puntos de vista de los integrantes:

«El grupo nuestro ha venido trabajando desde primer semestre, pero siempre va a haber conflicto, porque cada uno es diferente, cada uno tiene una opinión, cada uno entiende de una manera, y hay choque; pero las cosas están mejorando» (Afrodescendiente 1, 2016).

Esta situación descrita por el estudiante Afrodescendiente 1 es la que realmente se espera ocurra dentro de un trabajo investigativo desarrollado en grupo, precisamente por la razón expresada por este joven: cada persona es diferente, con sus propios sentirs, haceres, opiniones y culturas, entonces, el conflicto se presenta ante la “diversidad de opiniones [...] y el alumno insiste en llevar la razón dando argumentos que apoyen su punto de vista en lugar de escuchar las opiniones de los demás” (Martínez, 2016, p. 110). Sin embargo, lo importante es manejar adecuadamente la situación y llegar a resolver las dificultades que se vayan suscitando.

En este sentido, diferentes autores como Bernstein (1990) y Watkins y Wagner (1991) han reflexionado sobre el tema denominado *la resolución de conflictos en el ámbito escolar*, la cual es considerada como una competencia emocional social que necesita desarrollarse en los estudiantes universitarios, por sí mismos, a través del tratamiento de temas alusivos en el plan de estudios, o mediante el apoyo de los docentes u otro personal vinculado con su formación, a fin de ayudarlos a solucionar los conflictos de relación en el aula, y además prepararlos para que los asuman también en su vida personal y familiar, y en su desempeño profesional futuro.

En el caso de la Institución Universitaria Cesmag, los temas relacionados al trabajo grupal y a la resolución de conflictos expresamente se tratan dentro de la asignatura Ética de los Valores, de manera concreta en las electivas Crecimiento Personal y Dignidad Humana, en donde se abordan las relaciones grupales e interpersonales, las relaciones interpersonales de trabajo, las relaciones humanas, las relaciones grupales, las normas de convivencia social y la comunicación, el respeto a los demás; igualmente se reflexiona sobre las experiencias aprendidas para la solución de problemáticas (Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad, 2017c).

Pero estas acciones formativas no están aisladas, son el fruto y se encuentran articuladas a los principios franciscano-capuchinos que orientan y constituyen la identidad de la Institución, en donde la fraternidad y la convivencia pacífica son fundamentales. Así que las relaciones interpersonales y la interacción no son temas superfluos sino aspectos primordiales a desarrollar en el área de las Humanidades, que también se trabajan desde convivencias con estudiantes, docentes y administrativos, ya que la comunidad académica vive en una constante relación, siendo fundamental velar por alcanzar unas buenas relaciones interpersonales.

En este marco institucional, los docentes y administrativos se sienten motivados y comprometidos a intervenir de manera positiva en la resolución de conflictos que se evidencien entre estudiantes, mediante el diálogo básicamente; pero muchas veces los problemas entre los jóvenes no trascienden, sino que se mantienen al interior del grupo, entonces, les corresponde a los alumnos mismos solucionarlos, a partir de todas las orientaciones y actividades realizadas desde la Institución en torno a las relaciones interpersonales, también desde sus propias creencias, experiencias y vivencias, ya que los estudiantes van aprendiendo que no es posible realizar trabajos y construcciones de conocimiento en medio del conflicto frecuente e intenso, ni alcanzar los logros académicos propuestos ni tener el bienestar emocional que toda persona requiere para vivir en paz y

armonía, pues las dificultades entre compañeros son desgastantes. Sin embargo, la ausencia total de conflictos no es posible ni es el estado ideal en una relación de grupo, porque de ellos se aprende a enfrentar situaciones que inevitablemente se presentan en la vida cotidiana, se cambian actitudes, además, puede significar que las personas están guardando resentimientos y malestares que no manifiestan para no generar problemas de grupo, pero que sí le causan problemas emocionales internos y de salud.

Frente a la presencia de los conflictos, lo importante, y donde está el aporte al crecimiento personal y a la oportunidad de cambio, es resolverlos, además porque “el conflicto puede acabar provocando estallidos de violencia física o verbal y, de no frenarse a tiempo, degeneran en situaciones sistemáticas y continuadas de violencia contra una misma víctima” (Gabarda, s. f., p. 4); es decir, un conflicto no resuelto puede ocasionar mayores problemas para los integrantes del grupo, en especial de violencia, generando: secuelas psicológicas, bajo rendimiento académico, desadaptación y enfermedades físicas; lo cual significa, en última instancia, mantener un sufrimiento que no es lo que esperan los jóvenes vivir en su experiencia universitaria, a la cual llegan con ilusiones de conocer, aprender e incluso, disfrutar; claro está, que llegan con todas sus condiciones humanas y sus diferencias y características personales, familiares y culturales que los predisponen al conflicto.

Concretamente, Martínez y París (2006) expresan que es el “miedo a la diferencia, al descubrir la alteridad de las otras y los otros [...] puede formar parte de las causas profundas de porqué las personas, chocamos unas con otras, esto es, tenemos conflictos” (p. 29); y la forma en que las personas, y en particular los estudiantes, controlan este miedo es mediante la exclusión, la marginación y la invisibilización de la diversidad, a través de acciones violentas. Frente a esta situación, los autores proponen enfrentar este temor desarrollando la capacidad de concertación, de llegar a acuerdos, lo cual posibilitaría la resolución de conflictos “por medios pacíficos, con la potenciación de la interacción e interrelación humanas desde la asunción de nuestra fragilidad [...] y nuestra vulnerabilidad” (p. 29).

De manera particular, para resolver conflictos, o lo que Martínez y París (2006) denominan transformar conflictos, ellos plantean dos medios: el empoderamiento y el reconocimiento. El primero hace referencia a adoptar medidas “en las que los propios seres humanos y colectivos puedan ejercer sus poderes, capacidades y competencias desde sus culturas, saberes, valores y creencias, en interacción con las de los otros y las otras” (p. 31); esto implica en las instituciones educativas acoger la interculturalidad, en el sentido de aceptar la diversidad y

dar espacio dentro del proceso formativo a las diferentes culturas de las que provienen los estudiantes, las cuales entran en interacción y en un diálogo, no en la dominación de unas sobre otras. El reconocimiento se entiende como la aceptación y acogida del otro con base en el amor, el respeto, la confianza, la estima por los valores y las diferentes identidades, y la solidaridad entre las diferentes culturas. En síntesis, puede establecerse a partir de este planteamiento que para la resolución pacífica de conflictos es muy importante tener en cuenta la alteridad, lo cual exige que la persona disponga de afecto, sentimientos y empatía por el otro, con quien interactúa permanentemente en el escenario educativo.

Por último, dentro de la Licenciatura en Educación Física, en el caso de una investigación adelantada entre estudiantes indígenas y mestizos se presentó un conflicto de intereses, pues mientras los estudiantes indígenas estaban interesados en aportar a sus comunidades de origen, los estudiantes mestizos solo adelantaban la investigación para cumplir con un requisito académico que les permitiera obtener su grado:

«En nuestro trabajo somos cuatro: dos urbanos y dos indígenas, y es exagerada la diferencia que hay entre el aporte que el estudiante indígena hace a su comunidad indígena que los otros; se nota el sentido de pertenencia que hay del estudiante indígena, que trata de ayudar y construir, o sea, trata de que las cosas funcionen, mientras que los otros se dedican simplemente a hacer la observación y a cumplir con la universidad, no con el grupo sujeto de estudio» (Indígena 1, 2016).

En este caso, el estudiante indígena destaca un conflicto en torno al interés que lo mueve a él y a su compañero, también de comunidad, frente al interés que manifiestan sus compañeros mestizos respecto a la finalidad que pretenden con el desarrollo de su trabajo de grado, pues mientras los estudiantes indígenas buscan que su investigación contribuya efectivamente a solucionar una situación que afecta a la población sujeto de estudio, los jóvenes mestizos persiguen terminar su ejercicio investigativo para cumplir con todos sus requisitos académicos y obtener su título; aquí se presenta un conflicto “provocado por la existencia de metas contrapuestas entre los actores (heterogeneidad de las valoraciones)” (Bianco y Rosello, 2014, p. 3).

Este hecho que presenta el estudiante Indígena 1 no significa que sea una característica común de todos los mestizos el pretender en su proceso formativo investigativo solo cumplir con sus tareas con el propósito de culminar su formación profesional sin pensar en contribuir con la solución de problemáticas que afectan a las comunidades, pues así como hay estudiantes que tienen como su único reto, ser profesionales para lograr su vinculación al

mundo laboral, existen otros que se sienten muy comprometidos y motivados con las comunidades, al menos con aquella en que viven o a la que pertenecen, entonces, desde las aulas, desde sus prácticas, sienten que deben ayudarles y aportarles.

Y en este empeño son estimulados desde la Institución Universitaria Cesmag, la cual, convencida de la importancia de trabajar por el cumplimiento de la tercera función sustantiva, la proyección social, acerca a sus estudiantes a las realidades del entorno con el objetivo de actuar ante las dificultades y oportunidades que se identifiquen. Particularmente, en el programa de la Licenciatura en Educación Física, desde el primer semestre vinculan a los estudiantes con la comunidad, de manera concreta con instituciones educativas de diferentes niveles (pre-escolar, primaria y secundaria), escuelas de formación deportiva, fundaciones, grupos de adulto mayor; y con entidades relacionadas con el deporte, como Pasto Deporte y Secretaría Departamental de Deportes, en donde empiezan a conocer las verdades que se viven y a reflexionar sobre cuál podría ser el aporte que desde la investigación y la educación física se puede prestar a estas instituciones en la resolución de sus problemáticas y en el aprovechamiento de oportunidades que se les presente, y que los estudiantes van identificando.

El trabajo de grado se constituye en una gran estrategia para ayudar a las comunidades, en tanto gira en torno a situaciones que efectivamente se están viviendo, entonces, un estudiante comprometido tiene allí una gran oportunidad de, a partir de problemáticas verdaderas, construir y proponer soluciones y alternativas que beneficien a importantes poblaciones, logrando un impacto positivo y una contribución concreta. Claro está que si un alumno no siente el interés por aportar efectivamente a la comunidad realizará su ejercicio investigativo sin la profunda reflexión que se requiere para llegar a establecer las mejores propuestas, solo puede llegar a plantear alternativas elementales que seguramente no son la respuesta propicia a una necesidad en particular, lo cual, finalmente, conducirá a que no se dé la aplicación práctica de la investigación en un contexto real.

En lo que tiene que ver con los alumnos indígenas, y tal como lo menciona el estudiante Indígena 1, ellos tienen claridad sobre su compromiso y responsabilidad de aportar a la comunidad, ya que tienen una “visión integral de la vida, pues tienen la capacidad de integrar la afectividad, la espiritualidad, el corazón, la razón y la acción, pues no se queda en la teorización de la realidad, sino que impulsa la lucha por su transformación” (Guerrero, 2012, p. 203); en este sentido, el conocimiento que se genera en los pueblos indígenas tiene el

sentido de apoyar a su bienestar, a su fortalecimiento cultural, a su buen vivir, siempre teniendo en cuenta la resolución autónoma de necesidades, mediante los valores de la solidaridad y la reciprocidad (Viteri, 2012), considerando su contexto, pues, dentro de estos pueblos no se concibe un conocimiento universal, sino un saber local o particular, entonces, aunque, como ya se ha visto, la gran mayoría de los trabajos de grado del programa de Licenciatura en Educación Física no se realizan en sus comunidades de origen, los estudiantes indígenas mantienen su compromiso de participar en el tratamiento de problemáticas o el aprovechamiento de oportunidades en donde les corresponde investigar, así no se trate de su pueblo originario. Es destacable el hecho que los jóvenes indígenas conserven su propósito de servicio, así la comunidad a la cual le aporten sea aquella en la que suelen ser víctimas de discriminación y racismo; pero, para ellos, sobre su situación particular está el bien colectivo, tal como lo han aprendido de sus antepasados.

6.1.2.2 Estrategias para fomentar el diálogo en el proceso investigativo

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física plantean que dentro de su proceso de formación en investigación se utilizan diferentes estrategias para fomentar el diálogo; un diálogo que motive el debate, el intercambio de ideas, el disenso y consenso, lo cual es muy importante en la realización de una investigación. Inicialmente, un estudiante indígena se refiere a los debates a través de mesas redondas:

«En la parte investigativa los únicos debates son cuando uno está en la asignatura que le corresponde, donde se hacen mesas redondas, y cada uno expone y debate» (Indígena 5, 2016).

En un diálogo que se establece alrededor de un ejercicio investigativo es fundamental que se suscite el debate, pues esta es una forma de tener en cuenta al otro, sus discursos, sus argumentos, para aceptarlos o rebatirlos; pero especialmente, para evidenciar que “hay otras vías para lograr el objetivo. Que el mundo no es unívoco” (Elorza, 2014, p. 144); y esto es especialmente importante en un escenario donde participan personas diversas, como lo que ocurre en muchos trabajos de grado del programa de Licenciatura en Educación Física, donde se integran estudiantes indígenas de diferentes etnias, afrodescendientes y mestizos. Para hacer parte del debate se requiere cumplir ciertos requisitos; Savater (1997) identifica algunos y lo expresa de la siguiente manera:

No basta saber expresarse con claridad y precisión (aunque sea primordial, tanto por escrito como oralmente) y someterse a las mismas exigencias de inteligibilidad que se

piden a los otros, sino que también hay que desarrollar la facultad de escuchar lo que se propone en el palenque discursivo (p. 60).

Pero además existen otros requerimientos, como: la tolerancia para no sentirse agredido o agredir ante posiciones antagónicas, saber argumentar, ser empático para admitir las diversas apreciaciones y el respeto a los planteamientos de los otros; en este caso, respeto significa “tomar en serio el pensamiento del otro, pero también asumir la defensa del pensamiento propio” (Mina, 2007, p. 75).

El debate al interior del aula, para que sea productivo y enriquecedor, debe ser moderado por el docente, quien debe guiarlo, dando la palabra a quien la pida, manteniendo un ambiente de respeto y armonía; finalmente, es necesario que plantee las conclusiones y, en lo posible, los consensos logrados; estos últimos exigen “el ejercicio intelectual profundo de cada uno de los participantes [...] Cuando el grupo ha aprendido a alcanzar consensos significa que ha aprendido a debatir” (Elorza, 2014, p. 140).

Cabe anotar que los permanentes debates en el aula dentro de un proceso investigativo son necesarios, ya que se está dentro de un acto de producción de conocimientos que requiere reflexiones y análisis intensos, máxime cuando los temas abordados son tomados de la realidad e involucran a sujetos, que pueden verse beneficiados o perjudicados con los resultados de las investigaciones según estas sean o no el fruto de un trabajo serio de indagación, deliberación y razonamiento.

El estudiante Indígena 5 menciona que ellos realizan debates dentro de las asignaturas investigativas, mediante la realización de mesas redondas; efectivamente, la mesa redonda es un tipo de debate en donde se presentan diferentes opiniones sobre un tema en particular. Sin embargo, durante las observaciones realizadas no se presenciaron debates de ninguna índole, ni como mesa redonda ni como estrategia pedagógica en el desarrollo de la clase; y muy seguramente no se utilizaron en ningún momento, por cuanto la dinámica de una clase de investigación tiene tres partes: una en la cual el docente mediante una clase magistral les explica a sus alumnos los componentes metodológicos que debe contener su propuesta, proyecto, informe de avance o informe final, según sea el caso; la segunda, en la que los grupos van presentando los avances de sus trabajos de manera oral, ante la absoluta indiferencia de sus compañeros, quienes se concentran en la preparación de su propia exposición, o si ya la realizaron, repasan o dialogan sobre las observaciones realizadas por el docente o se dedican a revisar el celular, en fin, a diferentes acciones, pero menos a escuchar

a sus compañeros; una tercera, en donde el profesor hace asesoría a cada uno de los grupos de manera particular, allí ya no están los demás compañeros, ellos esperan su turno fuera del aula. Entonces, en este escenario no tiene cabida el debate, a pesar de ser una herramienta con la que “los alumnos desarrollan su capacidad investigadora, ya que precisan de argumentos que apoyen sus tesis [...] También ayuda a mejorar la expresión oral de nuestros estudiantes” (Rodríguez, 2012, p. 500).

Por su parte, un joven afrodescendiente manifiesta que los debates los realizan al interior del grupo de estudiantes:

«Nosotros debatimos entre nosotros, en el grupo de investigación, o sea, entre los tres» (Afrodescendiente 7, 2016).

La lógica de un trabajo investigativo exige que haya debate al interior del grupo que lo realiza, pues es necesario que lleguen a consensos en aquellos aspectos que son determinantes para el desarrollo de un estudio; de lo contrario, puede estancarse la investigación o avanzar sin que todos los autores estén de acuerdo, lo cual se constituye en un problema porque un investigador no puede aportar significativamente a aquello que no comparte, tampoco puede sustentarlo y defenderlo de manera apropiada, ni menos aplicarlo. Esto crea en el estudiante frustraciones y desmotivación personal y desestimula la investigación en general; además genera conflictos, en especial cuando sus compañeros imponen sus ideas, no obstante, el joven Afrodescendiente no manifestó dificultades en sus debates internos.

Por otro lado, el intercambio de ideas, disenso y consenso entre los participantes de la investigación se realiza también a través de las asesorías de los trabajos de grado:

«Las asesorías que tenemos con nuestros asesores nos llevan a aclarar muchas dudas y dificultades que se presentan durante la investigación» (Mestizo 1, 2016).

En efecto, las asesorías son un buen espacio para interactuar en torno a la investigación que se esté realizando, ya que la participación directa del docente asesor enriquece y orienta el proceso, pues él es un profesional que conoce muy bien el tema que están abordando los estudiantes, precisamente por esta razón son designados; además, la mayoría de ellos son investigadores activos, en cuyas líneas de investigación se inscriben los trabajos de sus alumnos. El orientador es asignado cuando la propuesta de investigación ha sido aprobada al finalizar el séptimo semestre y acompaña al grupo durante los últimos tres semestres de la carrera en la elaboración del proyecto, el informe de avance y el informe final; entonces, docente y estudiantes programan encuentros donde dialogan en torno a los avances,

dificultades e inquietudes que en el desarrollo de su trabajo vayan manifestando los grupos de estudiantes; son estos encuentros, como lo menciona el joven mestizo, un espacio para intercambiar ideas, disentir y concertar, a través del diálogo y el debate.

Pero, también, cada grupo cuenta con la asesoría del docente de las asignaturas investigativas, quien metodológicamente guía la construcción y desarrollo de la investigación dentro de sus clases, pues él es un investigador perteneciente a alguno de los grupos de investigación, ya sea del programa o de la facultad. Durante las observaciones efectuadas se pudo apreciar encuentros entre el docente-asesor y los diferentes grupos, uno por uno, en donde el profesor atiende las inquietudes de los jóvenes, y en torno a ellas se entabla un diálogo e intercambio de ideas. A estas reuniones particulares los estudiantes llegan ansiosos porque siempre tienen preguntas y dificultades que realmente se les presentaron en la elaboración de sus trabajos y que quieren resolver pronto, para seguir avanzando, y cumplir con los limitados tiempos que les ofrece la Institución; aquí es menos evidente el debate por cuanto los muchachos están en el proceso de aprendizaje de un procedimiento, y más interesados están en ello que en debatir sobre su tema de estudio, ya que cuentan con el asesor oficial con quien reflexionan sobre contenidos temáticos. No obstante, sí se observó en algunos momentos que se tocaron asuntos temáticos, en especial, cuando se revisaba el acápite del marco teórico, y el docente les cuestionaba o aportaba sobre autores consultados o sobre las afirmaciones que estaban haciendo; justo en esas ocasiones era cuando los muchachos más hablaban, intervenían e interactuaban, denotando los conocimientos ya adquiridos en su proceso investigativo.

Es muy importante tener en cuenta que en el debate, incluso en las asesorías, lo que se presenta son los propios argumentos de una persona, es decir, la argumentación es un factor fundamental para que se genere un debate adecuado, también una asesoría productiva y mutuamente enriquecedora. A este respecto, hay posturas contradictorias referentes a si a los estudiantes se les enseña a argumentar respetando el punto de vista de los otros; en efecto, un estudiante expresa que los docentes no enseñan a argumentar, ni a respetar los puntos de vista:

«No se ha enseñado, no se ha tenido en cuenta de ninguna manera ni tampoco el respeto al punto de vista del compañero; de hecho, yo creo que sería fundamental para los estudiantes desde primer semestre que puedan conocer cómo hacer una argumentación, cómo hacer un buen discurso, con mucho respeto» (Indígena 1, 2016).

Este joven indígena demanda que en la Institución se les enseñe a argumentar, y eso es lo que en los últimos tiempos se reclama con mayor insistencia a las instituciones educativas, en especial a las de educación superior, ya que un profesional en su desempeño laboral necesitará indiscutiblemente saber argumentar para, entre otras acciones: convencer sobre la bondad de sus planteamientos; asumir posiciones críticas y autónomas; liderar procesos; resolver conflictos; desarrollar procesos investigativos; y generar, transferir o adaptar conocimientos. En este último campo, hacer ciencia siempre requiere profundos y significativos ejercicios de argumentación, teniendo en cuenta que para un proceso de descolonización de la investigación la argumentación académica no es la única, con su apuesta racionalista positivista, pues al haber distintas epistemes existen distintas formas de argumentar; lo que ocurre es que se ha impuesto la manera como la ciencia occidental argumenta.

El requerimiento que hace el estudiante es muy válido, en especial cuando el Ministerio de Educación Nacional, para otorgar el registro calificado de un programa académico en cualquiera de sus niveles de pregrado y postgrado evalúa que a los estudiantes se les fomente un espíritu crítico. Concretamente, el Consejo Nacional de Acreditación (2013) establece que “un programa de alta calidad, de acuerdo con su naturaleza, se reconoce por la efectividad en sus procesos de formación para la investigación, el espíritu crítico y la creación” (p. 40), siendo la argumentación una estrategia fundamental para estimular este espíritu crítico, tal como lo sostiene Amador (2012): “todo ejercicio crítico depende de una buena argumentación, si no hay argumentación se puede decir que no se da en realidad el ejercicio crítico y nos quedaríamos solo en la expresión de opiniones” (p. 77).

En este sentido, en las pruebas Saber-Pro que el Ministerio de Educación Nacional aplica, por intermedio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –Icfes⁷–, a los estudiantes que ya han aprobado el 75% de los créditos de sus estudios profesionales, y a estudiantes de programas técnicos profesionales y tecnológicos, se evalúa la competencia 'argumentación' como una genérica, es decir, como aquella que debe ser desarrollada en todos los estudiantes, sin importar el programa académico al que pertenezcan (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017); y sin importar sus contextos socio-culturales específicos.

⁷ Estas pruebas se aplican en cumplimiento de la Ley 1324 de 2009, por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes.

La competencia 'argumentación', junto con la interpretación y la formulación y ejecución, hace parte del módulo dos, denominado *Razonamiento Cuantitativo*, el cual se define como: “el conjunto de elementos de las matemáticas, sean estos conocimientos o competencias, que permiten a un ciudadano tomar parte activa e informada en los contextos social, cultural, político, administrativo, económico, educativo y laboral” (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017, p. 29).

Por su parte, la argumentación se considera como:

La capacidad de justificar o dar razón de afirmaciones o juicios a propósito de situaciones que involucren información cuantitativa u objetos matemáticos (las afirmaciones y los juicios pueden referirse a representaciones, modelos, procedimientos, resultados, etcétera) a partir de consideraciones o conceptualizaciones matemáticas. Incluye, entre otras cosas, que frente a un problema o argumento que involucre información cuantitativa u objetos matemáticos se propongan o identifiquen razones válidas; se utilicen adecuadamente ejemplos y contraejemplos; se distingan hechos de supuestos; y se reconozcan falacias (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017, p. 30).

Como puede apreciarse, aquí se hace referencia a una argumentación en el área de la matemática exclusivamente, desconociendo que esta es una herramienta que se requiere en todas las áreas de formación.

Cabe anotar que los otros cuatro módulos evaluados son: a) lectura crítica, con el cual se busca evaluar al lector crítico; b) competencias ciudadanas, con el que se examina si el estudiante posee las habilidades para valorar su entorno, la diversidad cultural, los derechos y los problemas actuales; c) comunicación escrita, donde se mide la competencia para transmitir ideas por escrito; d) inglés, donde se determina la competencia para comunicarse efectivamente en el idioma inglés, en el contexto del Marco Común Europeo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2017).

En este sentido, el estudiante indígena tiene razón en manifestar la ausencia de argumentación oral.

Por otra parte, otros estudiantes consideran que sí se les enseña a argumentar dentro de la Institución Universitaria Cesmag:

«La Institución nos ha ayudado mucho, en mi caso, del colegio que vengo, desde la primaria al bachillerato me enseñaron a memorizar; y acá, desde primer semestre, a uno le han ayudado a argumentar, analizar, interpretar las cosas; esto para mí es mejor y me ha gustado más esta parte argumentativa» (Afrodescendiente 3, 2016).

Este joven afrodescendiente resalta el cambio que se da de la educación secundaria a la universitaria, el cual, en el campo académico, se distingue, entre otras cosas, por una dinámica diferente en las clases, pues, el docente ya no les dicta lo que deben copiar en sus cuadernos, es más, el estudiante decide cómo tomará y guardará sus apuntes; asimismo se utilizan otras estrategias en el aula para la formación, tales como: talleres, prácticas en instituciones, lecturas de texto, elaboración de mapas conceptuales y ensayos, consultas bibliográficas más frecuentes, y asistencia a conferencias con expertos.

Particularmente, en el caso de la Licenciatura en Educación Física, además de las estrategias anteriores, y asumiendo el compromiso de la Institución con la formación en investigación, desde el primer semestre –como ya se ha indicado– se desarrolla el Proyecto de Aula Formativo –PAF–, en el cual el papel del estudiante consiste en participar en su propio desarrollo progresivo de competencias lecto-escriturales e investigativas. En el PAF con el acompañamiento de docentes, los estudiantes ejecutan un ejercicio de investigación y reflexión, donde, necesariamente, se presenta una disertación de planteamientos e ideas de los alumnos participantes; entonces, sí hay un ejercicio de argumentación que debe ir mejorando al avanzar en los semestres.

Igualmente, se tiene el testimonio de un estudiante mestizo, quien enfatiza en la argumentación que debe fundamentar los trabajos:

«Cuando uno llega no le gusta leer ni escribir ni le gusta argumentar, todo le parece aburrido, excepto las clases prácticas, por ser nuestro ámbito la educación física, entonces, nos chocamos cuando dejan un trabajo de escribir y argumentar, pero al pasar los semestres nos vamos perfeccionando; hemos tenido docentes que son muy analíticos, muy argumentativos que van más allá para explicarnos, entonces esos conocimientos son gratificantes» (Mestizo 8, 2016).

Este estudiante también hace referencia al cambio que se vive al pasar de la formación secundaria a la superior; además evidencia una realidad que tiene el programa de Licenciatura en Educación Física, y es que los aspirantes creen que la esencia de la carrera es aprender o perfeccionar los deportes que les gustan o que practican, y esto es más acentuado en los jóvenes afrodescendientes, quienes llegan con el convencimiento de que saldrán como unos deportistas profesionales, pues muchos ya lo son desde la parte empírica; esta es la razón fundamental de contar con la presencia significativa de afrodescendientes en este programa académico ya que dentro de sus rasgos culturales se encuentra el que son buenos deportistas.

Sin embargo, y desde el primer semestre, los alumnos se enfrentan a su formación pedagógica, investigativa y disciplinar, en donde su producción académica e intelectual es exigida permanentemente; y allí, como lo refiere el joven mestizo, deben efectuar argumentaciones. La argumentación, según Elorza (2014) obliga a “recuperar la información con la que se cuenta, a sistematizarla, a usarla de manera adecuada, a incorporarla en el discurso. Es decir, el que argumenta realiza importantes procesos de abstracción, análisis y síntesis” (p. 143). Cabe anotar que en las exposiciones de los avances de sus trabajos de grado que hicieron los estudiantes en las clases de las asignaturas investigativas, no pudo conocerse la presencia de esta competencia, por cuanto el énfasis de sus presentaciones era el aspecto metodológico de sus estudios, respecto a lo cual no se argumentaba, sino que se trataba de ver si ellos entendieron los temas vistos en las clases anteriores y los aplicaron bien, por ejemplo, si entendieron bien lo que es la triangulación y la utilizaron adecuadamente en su ejercicio investigativo. Tampoco se identificó esta competencia durante las explicaciones del profesor, pues allí los alumnos estaban a la expectativa de recibir las instrucciones para seguir avanzando en la construcción de sus investigaciones.

Frente a lo expresado por los estudiantes y a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, se puede establecer que la argumentación de la que ellos tratan se centra en habilidades cognitivas, “en las cuales el sujeto se visualiza de manera abstracta, es un sujeto que desaparece” (Amador, 2012, p. 70). Pero un joven indígena va más allá cuando resalta la importancia de expresar libremente las ideas a la hora de argumentar, las cuales deben estar relacionadas con sus vivencias:

«Lo que se busca es ser libre, que lo dejen expresarse, tener ideas propias; lo ideal sería que uno dé su punto de vista y poder relacionarlo con lo de afuera, lo que uno ha vivenciado, entonces, sería diferente, porque si me están acostumbrando a leer un libro y tengo que decir lo mismo que está en el libro, y no a dar mis ideas de lo que dice el libro, a partir de lo que uno ha vivenciado, de lo que a uno le ha pasado, entonces, la argumentación no existe» (Indígena 5, 2016).

En principio, Daniel Mato respalda lo plantado por este joven indígena cuando expresa:

Leer textos y escuchar profesores para aprender a repetir lo que ellos dicen no es aprender. Saber lo que otros piensan es importante, lo transmitan a través de la escritura o de la palabra viva, pero luego hay que ver qué se hace con eso, cómo se apropia y adapta, cómo se lo pone en relación con otras experiencias de aprendizaje, es decir con todas nuestras experiencias de vida (2005, p. 133).

Esta es una gran verdad, en la argumentación, para que haya un real aprendizaje, un mayor aporte de quienes participan en él, unas conclusiones pertinentes a las realidades que se viven y sobre las cuales deben trabajar las instituciones de educación superior, se requiere relacionar los conocimientos que se están tratando en el aula con las experiencias que tienen los estudiantes y también los profesores, y que constituyen en sí mismo un saber previo a partir del cual se puede y se quiere participar. Mediante la argumentación, esos saberes previos de los jóvenes se van enriqueciendo y complementando con los adquiridos y, entonces, los estudiantes van avanzando en su profesionalización teniendo en cuenta sus propias vivencias, las que se constituyen con base en su formación.

Adicionalmente a esta consideración, Enrique Dussel (1996) avanza en cuanto al concepto de argumentación al incorporar la alteridad como un factor importante para que se dé este proceso reflexivo, dice este autor: “el sujeto reflexivo debe ya presuponer siempre [...] que el Otro ha sido ‘reconocido’ como persona. Es decir, si alguien se encuentra ante una piedra, una mesa, un caballo o ante el esclavo de Aristóteles, no tiene por qué argumentar” (p. 218), porque falta el otro frente a quien argumentar, y a quien se debe tratar como un igual, pues “argumentar presupone el participar en una comunidad de personas tenidas por iguales” (p. 219), siendo un requisito previo para la argumentación ese reconocimiento del otro como persona.

Ante este planteamiento claramente válido, no se podría dar una verdadera argumentación en las aulas de la Licenciatura en Educación Física, donde, según lo han manifestado los estudiantes afrodescendientes e indígenas, existe racismo y discriminación, lo cual impide ver al otro como un igual. Además, la argumentación se realiza sobre los conocimientos que les están compartiendo sus docentes de acuerdo con lo establecido en el plan de estudios, en donde no se incluyen los saberes locales ni las experiencias de los estudiantes, por lo que sus reflexiones giran alrededor de unos conocimientos que les son ajenos y que han ido incorporando poco a poco a su acervo, existiendo el riesgo que no los lleguen a dominar, por lo cual las argumentaciones no tendrían mayor profundidad y sólo se centrarían en lo cognitivo, tal como lo requiere el Ministerio de Educación Nacional.

7 Opiniones de expertos sobre principios epistémicos y metodológicos para asumir la interculturalidad en la formación investigativa

Este apartado se dedica al desarrollo del cuarto objetivo específico de esta investigación, alusivo a conocer la opinión de expertos sobre los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Como ya se ha mencionado, los expertos consultados son: los doctores Gunther Dietz, del ámbito internacional; Eduardo Restrepo, del nacional; Gerardo Guerrero, Luis Calpa y Carmen Cabezas, del regional; todos ellos han autorizado la utilización de sus nombres propios en la presentación de sus aportes a esta investigación (ver anexo H).

Esta reflexión es importante por cuanto siempre son más adelantadas las propuestas y reflexiones teóricas que se generan que las orientaciones prácticas que se van construyendo a la luz de esas consideraciones teóricas, tal como lo sostiene Sáenz (2011), quien afirma: “la articulación entre la teoría educativa y la práctica de la enseñanza es uno de los problemas que más desvelos provoca a los actores involucrados en el diseño y la implementación de las propuestas educativas” (p. 69).

De igual manera, Andrade-Sánchez, Lemus-Manrique, Lizarazo-Mosquera y Merlano-Galvis (2018) sostienen que: “las transformaciones necesarias [...] deberán proyectarse directamente en las prácticas y no únicamente quedarse en discursos escritos (p. 118).

Este objetivo se alcanza a través del desarrollo de la categoría *pedagogía decolonial* y las subcategorías deductivas: *epistemología de la pedagogía decolonial* y *metodología de la pedagogía decolonial*.

7.1 Pedagogía decolonial

Partiendo de la categoría *pedagogía decolonial* se destaca que desde los lineamientos de la decolonialidad se ha empezado a perfilar la denominada *pedagogía decolonial*, cuyas ideas centrales son las siguientes:

Se ocupa de la reflexión crítica de la educación en el marco del programa modernidad/colonialidad, y surge a partir del planteamiento sobre el giro decolonial, el que:

Implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en

los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal [...] a la vez que propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Díaz, 2010, p. 220).

Concretamente, Walsh (2013) define esta pedagogía como:

Metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización (p. 64).

A su vez, Argüello (2015) define la pedagogía decolonial como “un lente para leer críticamente y desde dentro –no como espectadores externos– la historia que pasa como la historia que nos pasa” (pp. 10-11).

Esta pedagogía cuestiona profundamente “la colonización interna existente, no sólo desde lo teórico sino también desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo (Arroyo, 2016, p. 50).

En este contexto, la pedagogía decolonial promueve prácticas educativas emancipatorias que posibiliten aportar a la transformación crítica de la realidad, y se aparta de la teoría tradicional considerando otras perspectivas de saber que llevan a modificar los contenidos que pueden ser enseñados, sus metodologías y didácticas; además, y en contra de la idea colonial de que solo hay una manera de producir conocimiento, propone que haya unas nuevas formas de conocimiento, que sean inducidas por una conciencia histórica y una capacidad crítica (Díaz, 2010).

Las prácticas educativas emancipatorias permiten valorar y aprovechar el conocimiento producido por diferentes colectivos que han encontrado formas alternativas de educar y de crear saberes; contraponiéndose así a la afirmación de que “el conocimiento es desincorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, ‘subir’ a la epistemología de la modernidad” (Mignolo, 2003, p. 2).

Relacionado con la formación en investigación, la pedagogía decolonial cuestiona la forma positivista de producir conocimiento mediado por la objetividad, por cuanto el conocer se reduce “a un acto de abstracción explicativa completamente desarraigado de sus condiciones contextuales, subjetivas e histórico-sociales de enunciación, producción y valor” (Díaz, 2010, p. 229). El propósito es lograr que en las prácticas educativas se dé apertura a diversas formas de generar saberes.

De otro lado, y haciendo referencia a considerar rasgos de la alteridad en la formación investigativa, resalta la necesidad de incluir al sujeto, con historias de vida, sus realidades, sus perspectivas, valores, sensibilidad, intereses, motivaciones y deseo de conocer, en la construcción participativa y crítica de conocimiento (Díaz, 2010).

Esta inclusión permite que el estudiante se vincule de manera activa y motivada a la producción de conocimientos relacionados con su realidad, es decir, contextualizados y localizados (Díaz, 2010).

Por último, en una síntesis de las pretensiones de la pedagogía decolonial, Díaz (2010) expresa:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje suscitados en los espacios donde la pedagogía decolonial interviene, reflejan cómo el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento, además de evidenciar de qué manera cuestiona y somete a crítica aquellos conceptos, prácticas y contenidos que han sido dados como legítimos por el hecho de inscribirse en las matrices simbólicas de la modernidad (p. 230).

A partir de las subcategorías deductivas a continuación se profundiza en lo manifestado anteriormente.

7.1.1 Epistemología de la Pedagogía Decolonial

En esta subcategoría deductiva, los resultados obtenidos permitieron identificar los siguientes aspectos:

7.1.1.1 Necesidad de la pedagogía decolonial para la decolonización y la reivindicación

Todos los expertos entrevistados están de acuerdo en que se requiere de una pedagogía decolonial que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial. Efectivamente, para Dietz se necesita una decolonización administrativa, política, ideológica y educativa, en el campo educativo porque es:

«En los ámbitos académicos donde seguimos mucho más colonizados de lo que tal vez nos imaginemos, porque es una colonialidad mental que tiene que ver con cómo concebimos los saberes, cómo concebimos la universidad, la escuela, los saberes que las nuevas generaciones requieren y ahí seguimos acudiendo a saberes de origen únicamente europeo o anglosajón y descartamos todos los saberes que hay en nuestro entorno más inmediato latinoamericano que son saberes indígenas, saberes de las comunidades afrodescendientes, saberes populares, saberes campesinos y todo eso tiene que formar parte de una propuesta pedagógica decolonial para pasar de los conocimientos de origen europeo y anglosajón y dar cabida a los saberes del entorno latinoamericano (indígenas, afrodescendientes, populares y campesinos)» (Dietz, 2016).



Figura 17. Doctor Gunther Dietz, de la Universidad Veracruzana, experto internacional.
Fuente: <http://www.uv.mx/noticias/files/2015/04/Gunther-Dietz-Premio-Tenamaztle.jpg>.

Esto, por cuanto los pueblos originarios –según Luis Calpa (2016)– han producido saberes que tienen un estatus de conocimiento válido. De esta manera, la pedagogía decolonial –según Cabezas (2016) – es un 'subproducto' de todo un pensamiento renovador que efectivamente reivindica los saberes, tradiciones e identidades de quienes han sido vulnerados, siendo por ello la pedagogía decolonial una poderosa praxis para descolonizar el pensamiento de los hombres y mujeres latinoamericanos de aquel conocimiento que históricamente ha sido impuesto por los centros de poder (Guerrero, 2016).

Es destacable que todos los expertos coincidan en la necesidad de implementar la pedagogía decolonial, teniendo en cuenta que el conocimiento de los pueblos originarios es un conocimiento válido, y no solo el producido en Occidente, como tradicionalmente se ha creído y se ha defendido por parte de muchos científicos en el mundo. De manera particular, el Movimiento Modernidad/Colonialidad ha abanderado la reflexión en torno a la validez de

otros conocimientos que han sido invisibilizados e ignorados, frente a lo cual se propone “la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética” (Walsh, 2012, p. 12).

En este mismo sentido, Boaventura De Sousa Santos (2010) habla de “una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos” (p. 50), lo cual adquiere mayor vigencia en este momento, en que los diferentes países de Latinoamérica han aceptado su carácter diverso y pluricultural; sin embargo, la admisión de la diversidad cultural no ha implicado el reconocimiento de la diversidad epistemológica, y se sigue pregonando y alimentando que el conocimiento occidental es el único válido, cuando en realidad los conocimientos producidos en otras latitudes poseen también validez, en tanto surgen de reflexiones y trabajos profundos y continuos en torno a sus realidades, para comprenderlas o solucionar problemas que los afectan directamente, buscando siempre un buen vivir; se trata de una sabiduría milenaria, con muchos conocimientos que ayudan, contrario al denominado conocimiento científico, a resolver grandes problemáticas que afectan al mundo y que han sido generadas por el envolvente sistema capitalista, como por ejemplo, la preservación de la biodiversidad, gracias a los saberes indígenas y campesinos.

Además, y como lo manifiesta Lander (2000) “en el pensamiento social latinoamericano, desde el continente [...] –y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente– se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes” (p. 12), los cuales son perfectamente válidos y contextualizados a sus realidades; sin embargo, todos los grupos que trabajan en esta iniciativa, incluidos indígenas y afrodescendientes, están de acuerdo en que hay una amplia gama de epistemes, las cuales pueden aportar a la comprensión, interpretación e intervención en sus entornos y en el mundo en general, ya que “de la misma manera como los fenómenos locales no se pueden comprender fuera de las condiciones globales en las que se desarrollan, los fenómenos globales no se pueden comprender sin explicar las fuerzas locales que los sustentan” (Coronil, 2000, p. 64). En estas epistemes, obviamente, que se contempla la occidental, pues, se acepta que el conocimiento es indeterminado, inacabado, diverso, en donde confluyen diferentes visiones y posiciones.

Cabe aclarar que episteme, según Arturo Escobar (2013) es “la configuración amplia y en su mayor parte implícita del conocimiento que caracteriza una sociedad y un periodo histórico particulares, y que determina de manera significativa el conocimiento producido” (p. 25).

En cuanto al conocimiento local, el mismo autor lo define como “un modo de conciencia basado en el lugar, una manera lugar-específica de otorgarle sentido al mundo” (Escobar, 2000, p. 75), el cual se desarrolla mediante procesos cognitivos; pero en este caso, la cognición no se define en los términos de la psicología cognitiva, como la construcción de un mundo previamente imaginado desde la exterioridad, sino como “la representación de un mundo y una mente a partir de una historia de la variedad de acciones que realiza un ser en el mundo” (Varela, Thompson y Rosch, 1991, p. 29), lo cual significa que en la producción de conocimientos interviene la experiencia, la mente, el contexto histórico, lo que se es, lo que se sabe y lo que se hace; contrario a las maneras de conocimiento basadas en la razón, las que “solo alcanzan una parte de la experiencia humana, la parte reflexiva, obviando sus aspectos inmediatos, vividos, es decir, nuestra historicidad esencial” (Escobar, 2013, p. 19). Pero también en este conocimiento local, como incluso ocurre en el racional, se destaca la importancia y presencia de los sentimientos y las emociones en la construcción de conocimientos, pues se acepta que las emociones son las que indiscutiblemente guían la vida de las personas.

8.1.1.2 Posibilidades y limitaciones en la aplicación práctica de la pedagogía decolonial

Por otra parte, según los entrevistados, para que la pedagogía decolonial se haga realidad se requiere que –según Restrepo– las ciencias y disciplinas occidentales puedan ser enriquecidas y trascendidas a través de un verdadero diálogo con los otros conocimientos y sujetos que no están dentro de la tradición occidental, «conocimientos, tradiciones y actores que han estado al margen pueden ser bastante enriquecedores en las conversaciones que se tienen más desde las lecturas académicas convencionales» (Restrepo, 2015); y para ello se debe dar una auténtica “nivelación de paradigmas”, lo cual:

«Le pone el reto y desafío a la investigación, a la universidad de identificar cuáles son esos paradigmas que pueden haber aportado los pueblos originarios [...] y también igual, cuál es el aporte que en conocimiento pueden dar las comunidades afro [es decir] tratar de identificar cuáles son los sistemas de pensamiento que desde las culturas andinas van constituyéndose en una manera diferente de ver el mundo y de resolver en el territorio temas acuciantes que hoy son objeto de grandes preocupaciones en el bienestar humano» (Calpa, 2016).



Figura 18. Magister Luis Eduardo Calpa Delgado, experto, miembro de comunidad indígena.

Fuente: <https://narino.info/wp-content/uploads/2016/03/luiseduardocalpa.jpg>.

Por otro lado, si bien es cierto –como lo reconocen Guerrero (2016) y Calpa (2016)– que ya existen algunas experiencias en América Latina en el campo de la pedagogía decolonial, en Bolivia, México, Ecuador, Brasil y Colombia (en el departamento del Cauca), especialmente con la presencia de las universidades interculturales, sin embargo, dichas experiencias piloto se quedan en lo local –como lo menciona Dietz–, sin poder superar en la mayor parte de los casos el nivel de mero discurso y sin poder trascender los saberes hegemónicos: «no hemos logrado trascender, traducir esta propuesta de una pedagogía decolonial al conjunto de los saberes y, sobre todo, a los saberes instituidos, los saberes hegemónicos que no se han visto sacudidos por eso» (Dietz, 2016), debido a que –como lo menciona Restrepo (2015)– la pedagogía decolonial es compleja de operativizarla y llevarla a la práctica, debido, principalmente, a que los otros conocimientos (conocimientos no autorizados, en palabras de Eduardo Restrepo) han sido, por un lado, tradicionalmente marginados por la comunidad académica occidental, y por otro lado, sobre-idealizados; esta sobre-idealización no debe utilizarse para «incorporarlos al establecimiento académico convencional, sino como un diálogo auténtico entre trayectorias, posiciones y conocimientos que no son solamente diversos sino jerárquicamente producidos para que haya la posibilidad de enriquecimiento real en todos los sentidos» (Restrepo, 2015). Para Guerrero otro de los motivos de que dicha pedagogía no se haya consolidado se debe a que esta pedagogía es en realidad una portentosa arma epistémica para confrontar los regímenes establecidos y, por esta razón, a dichos regímenes no les conviene impulsarla.

Los expertos entrevistados reconocen la dificultad de llevar a la práctica la pedagogía decolonial, pues lo que se requiere es que se dé un trabajo de articulación e interacción entre las ciencias occidentales y los saberes comunitarios, o sea, trascender las ciencias occidentales hacia un diálogo equitativo con los saberes comunitarios; pero, por el momento esto no ha sido posible, a excepción de la presencia de algunas universidades interculturales y programas académicos que se ofrecen desde instituciones de educación superior convencionales a grupos minoritarios, como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia; programas que se ofertan de manera aislada a los que constituyen su razón de ser, basados en el conocimiento occidental.

Y es que hay claras y evidentes dificultades para hacer realidad la pedagogía decolonial, como lo mencionan los expertos:

En primer lugar, falta de un verdadero diálogo entre el conocimiento occidental y los conocimientos alternos o fronterizos, como los denominan los autores del Colectivo Decolonialidad/Modernidad, lo cual requiere llegar a la decolonización del saber, pero no se ha logrado erradicar la colonialidad, es decir, no se ha logrado erradicar la idea que el conocimiento depende de la epistemología de la Modernidad Occidental y de sus problemas, pues la Modernidad, el sistema capitalista y el neoliberalismo proponen una sola manera de ver al mundo basada en un supuesto racional, el cual “excluye o niega la presencia de otras manifestaciones culturales cuyos saberes, todavía en su origen y tradición milenarios, han sido capaces de convivir en un mundo donde la presencia humana es complemento o correlato de la vida con la naturaleza” (Méndez, 2012, p. 83).

Realmente, un factor que impide la descolonización epistémica y del saber es la existencia simultánea de la colonialidad del poder, que impone el conocimiento eurocéntrico como el único válido y universal, y esta imposición se da a través de las políticas estatales y las instituciones, las que, a pesar de las evidencias de la existencia de otros saberes, su aplicabilidad práctica y la necesidad de acudir a ellos, en casos como la protección del medio ambiente, no son aceptados ni incorporados, por ejemplo, a los currículos de las instituciones de educación superior convencionales, y aunque los Estados han establecido normativas para acoger estos otros conocimientos, en lo que tiene que ver con Colombia, continúan evaluando en las denominadas pruebas Saber Pro, competencias logradas por los estudiantes dentro del conocimiento occidental. En verdad estas pruebas son una muestra de la gran contradicción de tener una constitución política que reconoce la diversidad y legisla educativamente en favor

de esa diversidad y una evaluación que mide la calidad educativa desde los universales occidentales.

Entonces, no ha sido posible trascender los saberes occidentales hacia un diálogo equitativo con los saberes comunitarios, aunque existen ya experiencias de universidades interculturales, como la Universidad Veracruzana Intercultural⁸, en donde, desde su misión se vislumbra un diálogo intercultural; en efecto, la misión de esta Institución reza:

La Universidad Veracruzana Intercultural es una entidad de educación superior facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz (Universidad Veracruzana Intercultural, 2018).

Lo cual, en el plan de estudios, por ejemplo, de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, concretamente se manifiesta en la inclusión de saberes occidentales y comunitarios, por áreas de formación y núdulos, como se muestra a continuación.

Tabla 9. Plan de estudios de Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo de Universidad Veracruzana Intercultural

Área de formación Básica General
Computación Básica
Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo
Inglés I
Inglés II
Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo
Área de Iniciación a la Disciplina
Historia, Territorio e Identidad
Lengua Local
Lenguas Nacionales
Organización Social y Participación
Redacción Académica
Sociedad, Economía y Política en el Ámbito Regional
Diagnóstico Comunitario
Diagnóstico Regional
Gestión de Proyectos
Gestión de Saberes e Intervención
Medios de Comunicación
Movimientos, Redes y Ciudadanía
Planeación Participativa

⁸ La autora de esta tesis tuvo la oportunidad de conocer internamente la Universidad Veracruzana Intercultural en el desarrollo de su pasantía internacional.

Nódulo de formación epistemólogo-intercultural

Teoría de la Comunicación
Fundamentos del Pluralismo Jurídico
Discursos y Políticas del Lenguaje
Antropología de la Salud
Desarrollo Regional Sustentable

Nódulo de formación heurística

Desarrollo Cultural
Derecho Positivo
Animación de las Lenguas
Salud Comunitaria
Agroecología

Nódulo de formación instrumental

Difusión del Patrimonio Cultural
Metodologías Interculturales en el Pluralismo Jurídico
Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación para las Lenguas
Salud Intercultural
Protección y Restauración Ambiental

Nódulo de síntesis e integración

Gestión Cultural
Gestión y Aplicación del Pluralismo Jurídico
Mediación Lingüística y Cultural
Promoción de la Salud
Gestión Territorial

Electivas

Apreciación Estética
Comunicación Oral y Escrita
Creación de Públicos
Derecho y Derechos en el Ámbito Rural
Derechos, Estado y Política Pública
Lengua y Cultura
Manejo Silvícola, Frutícola y Hortícola
Producción Pecuaria y Manejo de Fauna
Salud Ambiental y Recursos Alimentarios
Salud Sexual y Reproductiva

Formación terminal

Curso Participación Pública en la Planeación Municipal y Regional
Vinculación – Comunidad Servicio Social
Investigación Experiencia Recepcional

Fuente: <https://www.uv.mx/uvi/programas-de-estudio-igid/>

En este plan de estudios se puede apreciar la combinación de saberes comunitarios y occidentales dentro de un programa intercultural, para citar algunos casos, en esta licenciatura se cursa: Computación Básica, Inglés I y II, Redacción Académica, Salud Sexual y Reproductiva, y Teoría de la Comunicación, como asignaturas, las cuales en la Universidad

Veracruzana Intercultural se denominan 'experiencias educativas', y que corresponden a una formación occidental; pero también se cursan materias propias de los saberes comunitarios, como: Lengua Local, Gestión de Saberes e Intervención, Protección y Restauración Ambiental; y también espacios académicos donde se integran los dos saberes, tal es el caso de Salud Intercultural y Metodologías Interculturales en el Pluralismo Jurídico.

Ya dentro del aula, los docentes también consideran dentro de las temáticas que desarrollan los saberes locales y los occidentales, tal como lo sostiene uno de los docentes de esta Universidad, con quien se tuvo la oportunidad de dialogar durante el desarrollo de la pasantía doctoral, él dice:

«Yo desarrollo las experiencias educativas que tienen que ver con lo local: cosmovisiones y las lenguas nacionales o lengua local, pero hay otra que me ha tocado impartir en esta sede que es Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo y entonces uno sí toma en cuenta diferentes habilidades, no únicamente prioriza las habilidades que se deben trabajar en el aula, desde lo local, sino las competencias que tiene el estudiante que viene desde la escuela occidental donde se formó; además porque la mayoría o algunos docentes se inclinan hacia las cuestiones occidentales porque hemos sido formados en lo occidental, entonces, eso es más fácil; de todas maneras, se trata de articular, ya que leer otros textos de otros países nos permite ver que tenemos elementos de coincidencia y elementos también que nos hacen diferentes. No estamos peleados sino más bien tratamos de armonizar, de mantener esa relación» (Docente UVI, 2016).

Esta afirmación del docente es ratificada por uno de los estudiantes de la UVI, a quien informalmente se lo consultó cuando se tuvo la oportunidad de visitar esta universidad. Él expresa:

«Lo interesante de esta licenciatura y del modelo educativo de esta Universidad es que están basados en los conocimientos locales de las comunidades [...], y durante el proceso de formación siempre uno va articulando más que nada nuestros conocimientos empíricos y las tradiciones nuestras que fueron heredadas por nuestros abuelos, pero también a la vez nosotros vamos sustentando y analizando desde las bases teóricas estos saberes comunitarios, pero nosotros no clasificamos que si el conocimiento tradicional o si el conocimiento que está en un libro teórico es más; nosotros tratamos y los maestros nos inculcan a equilibrar esta parte del conocimiento» (Estudiante UVI, 2016).

En cuanto a la investigación, en esta universidad intercultural se propende por la generación, análisis y construcción intercultural de saberes, mediante la realización de investigaciones conjuntas por parte de los docentes de la Universidad, y de estos con investigadores de instituciones regionales, nacionales e internacionales (Universidad Veracruzana, 2005).

En segundo lugar, se presenta la dificultad de la sobre-idealización de los saberes comunitarios: esta es una real tendencia que se presenta cuando, en la intención válida de desvirtuar la universalización y hegemonía occidental y posicionar los conocimientos alternos, se llega a considerar que estos últimos deben ser plenamente aceptados, solo por corresponder a una alternativa, desconociendo que ellos mismos presentan algunas similitudes con el conocimiento occidental, como lo sostiene Borón (2017), quien afirma que en el campo sociológico los saberes locales:

Mezclan [...] elementos que apuntan a la conservación y reproducción del orden social vigente combinados con otros que lo critican y proponen su superación [...] El supuesto de que el saber popular en asuntos sociales es invariablemente emancipatorio es insostenible a la luz de la experiencia práctica (p. 9).

Es decir, algunos de estos saberes quieren dialogar e interactuar con los conocimientos occidentales pero dentro del sistema capitalista vigente, sin cambios de estructura trascendentales; sin embargo, el Movimiento Modernidad/Colonialidad plantea el ideal de una decolonización total, que implica una transformación general de las estructuras económicas y sociales, lo cual, mientras impere el capitalismo y la colonialidad del poder, no será posible lograr; entonces, frente a soñar en una situación ideal, muchos saberes comunitarios abogan por lograr su posicionamiento en el marco vigente, alcanzando su visibilización, negada por varios siglos.

En tercer lugar, otra dificultad es el hecho que la ciencia se ha constituido en un factor industrial, dentro del modelo capitalista y neoliberal, del que derivan millonarios recursos las empresas que financian su desarrollo a través de sus propios centros de investigación e instituciones de educación superior, las cuales ejecutan diferentes procesos investigativos para generar productos nuevos destinados al mercado; un ejemplo evidente se presenta constantemente en el campo de las ciencias biológicas y biomédicas, en las que hay una financiación permanente de investigaciones que conduzcan a la generación de nuevas tecnologías y medicinas, pero eso sí, en el “contexto político ideológico en el cual [...] operan” (Lander, 2006, p. 47), es decir, en el marco de los regímenes de la ciencia occidental. Los nuevos descubrimientos e invenciones se patentan para conservar el usufructo económico que beneficia a las empresas, pero también a los investigadores, quienes se motivan a continuar produciendo bajo las exigencias y condiciones de los centros económicos capitalistas.

Edgardo Lander (2006) explica la situación de las patentes en Estados Unidos, en donde estas se otorgan:

A conocimientos que cumplan simultáneamente con las condiciones de ser nuevos, que impliquen un paso innovador y que además tengan una aplicación industrial. Se trata de un modelo que tiene poco que ver con las formas de conocimiento propias de las comunidades campesinas o aborígenes en todo el mundo, que se caracterizan por ser conocimientos colectivos, comunitarios, preservados a través de la tradición oral y prácticas compartidas, conocimientos cuya autoría y cuyos momentos de innovación difícilmente pueden ser documentados. Llevando esta postura colonial a sus últimas consecuencias, el conocimiento y los recursos de las empresas y las universidades del Norte tienen que ser protegidos bajo un régimen estricto de propiedad intelectual (pp. 50-51).

En tanto que los saberes comunitarios producidos en el Sur forman parte del gran legado común de la humanidad, a los que las empresas y las instituciones de educación superior del Norte tienen acceso libre (Lander, 2006), esto es, los conocimientos comunitarios están abiertos, con el riesgo de ser utilizados, sin ningún respeto intelectual por parte de los investigadores de las grandes empresas y universidades extranjeras, que se sirven de ellos para generar sus grandes 'inventos y descubrimientos'; así aconteció con la expedición botánica y el papel de Mutis a la cabeza, y así sigue ocurriendo, valga el ejemplo de las plantas medicinales de los pueblos del Sur, cuando desarrollan medicinas a partir de las propiedades curativas identificadas por las comunidades:

La industria farmacéutica actual, apoyada por los avances tecnológicos, se ha basado con frecuencia en estos usos y conocimientos tradicionales a la hora de elaborar y sintetizar parte de los fármacos que se producen. Este proceso continúa vigente en el momento actual, con nuevos aportes y aplicaciones de utilidad en el tratamiento de patologías nuevas o preexistentes (Vicente-Herrero, Terradillos, Ramírez, Capdevila, López-González y Riera, 2013, p. 36).

Lo cierto es que a nivel mundial hay cada vez más dependencia del conocimiento universitario a la lógica mercantil y empresarial y a la financiación de empresas, lo cual tiene implicaciones en la libertad de que se dispone en un proceso investigativo, pues su motor real no es atender las necesidades de la sociedad para propiciar su bienestar, sino producir bienes comerciales. En ese tipo de investigación los financiadores suelen atribuirse el derecho a intervenir en el diseño, orientación y resultados de las investigaciones, y reservarse información que podría ser útil a la comunidad científica. Esta tendencia es evidente en Colombia, y es apoyada por el Estado, por ello, algunos factores de calidad científica que tiene en cuenta Colciencias al momento de clasificar los grupos de investigación están

directamente relacionados con su aporte al desarrollo industrial y empresarial; dichos factores son: patentes, variedad vegetal y nueva raza animal, productos tecnológicos y productos empresariales.

De igual manera, para otorgar la alta calidad a los programas académicos de pregrado, el Consejo Nacional de Acreditación (2013) exige, en su característica 6 *Participación en actividades de formación integral* que se promueva la vinculación de los estudiantes en “proyectos de desarrollo empresarial –incluida la investigación aplicada y la innovación–” (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 23). Así mismo, en la característica 28 *Formación para la investigación, la innovación y la creación artística y cultural*, se demanda que los docentes guíen a sus estudiantes a “la identificación de problemas en el ámbito empresarial susceptibles de resolver mediante la aplicación del conocimiento y la innovación” (p. 41); además que se efectúen actividades académicas, como: pasantías, talleres y actividades conjuntas “relacionadas con la realidad empresarial, organizadas desde los primeros semestres con una lógica enfocada en el entendimiento creciente de aquella según sus mayores grados de complejidad” (p. 41); también plantea que los alumnos participen en prácticas empresariales “en temas de investigación y desarrollo, ingeniería y experimentación en Colombia y en el Exterior” (p. 41); y en proyectos Universidad-Empresa-Estado que realice la institución educativa.

De otro lado, en la característica 29 *Compromiso con la investigación y la creación artística y cultural*, se requiere que la institución de educación superior apoye administrativa y financieramente, entre otros aspectos, a:

[La] gestión del conocimiento (vigilancia tecnológica), la creación de empresas y de planes de negocios (como los centros de incubación y financiación empresarial, oficinas de transferencia de resultados de investigación, centros de investigación y desarrollo tecnológico, entre otros) proyectos de innovación en conjunto con empresas (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 42).

Como puede apreciarse, en el país hay un direccionamiento claro de la investigación al sector empresarial e industrial, con base en el conocimiento occidental, entonces, los conocimientos locales no son de interés al momento de pensar en grandes beneficios económicos.

8.1.1.3 Vías para la decolonización intelectual a partir de la generación de un pensamiento crítico

Por otra parte, sobre cómo generar pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual, Cabezas expresa, de manera general, que valorizando y reivindicando el pensamiento latinoamericano, «el cual pueda colocarse en otros *locus* para pensarse como sujetos, como sociedad y que producto de ello se genere pensamiento propio» (Cabezas, 2016). Los otros entrevistados mencionan que esto se podría hacer de la siguiente manera: primero –como lo expone Dietz–: siendo conscientes de la colonialidad del saber que nos caracteriza «y a nuestros educandos volverlos conscientes de esa colonialidad mental que seguimos sufriendo, porque no existe aún esa conciencia; no se dan cuenta de que no tienen el acceso a otros conocimientos por lo cual reproducen pautas externas» (Dietz, 2016), buscando críticamente otras fuentes de saber fuera del aula y poniendo en diálogo de manera crítica los saberes tradicionales con los saberes occidentales:

«Y al ponerlos en diálogo necesitamos también una mirada crítica porque no todo lo occidental es negativo, ni todo lo indígena o lo afrodescendiente es de por sí positivo; entonces allí necesitamos un juicio de valor que tienen que hacerlo los jóvenes a los que estamos educando, porque ellos se encuentran en conflictos entre distintos valores: la escuela enseña un tipo de valor individualista, por ejemplo, competitivo, y la comunidad enseña otro valor: la mano suelta, la reciprocidad, entonces eso hay que resolverlo, pero no desde la escuela y desde arriba, sino los propios jóvenes que deben tener la conciencia crítica» (Dietz, 2016).

Segundo –como lo expresa Restrepo–: decolonizando a los profesores «porque con profesores colonizados no se puede formar estudiantes decolonizados» (Restrepo, 2015); sin embargo, para ello se debe tener en cuenta que nadie puede decolonizar a nadie (pues es un asunto que solo a uno le compete) y que lo único que se puede hacer es facilitar los procesos, y también considerar que una institución colonizada no puede decolonizar a sus profesores.

Tercero –como lo anota Guerrero– conociendo nuestro origen histórico, qué tuvimos epistemológicamente y qué podemos aportar sobre la base de nuestra realidad:

«No se puede trabajar un pensamiento crítico con los modelos construidos por europeos o norteamericanos. La gran tragedia latinoamericana fue que sus intelectuales caminaron siguiendo las huellas de otras culturas, especialmente de la cultura europea; ignoraron y subvaloraron “lo nuestro” y se perdió hasta la identidad» (Guerrero, 2016).



Figura 19. Doctor Gerardo León Guerrero Vinueza, de la Universidad de Nariño, experto regional.
Fuente: <https://doctoradocienciasdelaeducacion.files.wordpress.com/2014/12/gerardo-leon-guerrero.jpg>

Calpa (2016) también coincide con Guerrero (2016) en la necesidad de encontrar las raíces, las permanencias, las historias locales, los sentidos y las comprensiones propias que permitan la “nivelación de paradigmas” como una condición indispensable en un proceso serio de interculturalidad.

En estos importantes aportes de los expertos entrevistados se encuentran tres vías para la decolonización intelectual a partir de la generación de un pensamiento crítico, las cuales son: desde lo propio, tomar conciencia de la colonización existente, y desde el diálogo entre lo occidental y lo propio.

8.1.1.3.1 Desde lo propio

Desde lo propio se plantea: valorizar y reivindicar el pensamiento latinoamericano, conocer el origen epistémico, y encontrar las raíces.

Cabe anotar que el pensamiento latinoamericano es el “conjunto de escritos [surgidos desde disciplinas, teorías e investigaciones] donde tienen especial relevancia los ensayos sobre el propio continente latinoamericano o sobre alguna de sus dimensiones o regiones” (Devés, 1997, p. 15), y que tradicionalmente ha coexistido un pensamiento latinoamericano modernizador y uno identitario. El modernizador que promueve el imitar a los países llamados 'desarrollados', el alcanzar la Modernidad a partir de los aportes de esos países y la globalización.

En cambio, el pensamiento latinoamericano identitario propende por la recuperación y protección de lo propio de esta región del mundo en diferentes ámbitos, como en lo cultural,

artístico, humano, educativo, producción del conocimiento; además, clama por la decolonización del poder, del ser y del saber.

De lo que se trata, entonces, es de valorizar y reivindicar ese pensamiento latinoamericano identitario, que ha trabajado por reforzar la identidad, y el cual, como lo manifiesta Devés (1997), se impulsó de manera especial durante los años 60 del siglo XIX, “en el marco de los ataques europeos a América Latina se desarrolla un planteamiento americanista de reivindicación identitaria, liderado por las obras del chileno Francisco Bilbao; a esta tendencia se hacen sensibles incluso quienes habían rechazado lo americano como bárbaro, así como quienes van a reivindicar las formas autóctonas” (p. 12).

Este pensamiento identitario, aunque se ha mantenido simultáneo con el pensamiento latinoamericano modernizador, se ha ido consolidando a partir de aportes como: el concepto "dependencia", la educación liberadora de Paulo Freire, la teología de la liberación de Gustavo Gutiérrez, la filosofía de la liberación de la Escuela de Cuyo y Leopoldo Zea, el Movimiento Modernidad/Colonialidad; sin embargo, se ha llegado a un momento, en que así como hay polarizaciones entre ambas concepciones, también hay muchos teóricos, ya sea de una o de otra, que proponen armonizar, poner en diálogo las dos posturas, aprovechando las fortalezas distintivas de cada una.

El pensamiento latinoamericano identitario, a lo largo de su desarrollo, se ha caracterizado por sus múltiples propuestas en torno a diferentes temas como los siguientes: el cuestionamiento al utilitarismo; el interés por lo nacional; cuestionamientos al positivismo; la fe en la juventud creadora y capaz de forjar ideales en beneficio de sus regiones; recuperación, defensa y enaltecimiento de lo latino; planteamiento de bases teóricas de una filosofía latinoamericana; impulso del pensamiento propio y la pertinencia de la integración cultural nacional y latinoamericana; valoración de las etnias autóctonas; rechazo al racismo; críticas al capitalismo y al neoliberalismo; la urgencia de la liberación de los países latinoamericanos; necesidad de construir una sociedad más humana; urgencia de identificar alternativas sociales para Latinoamérica; revalorización de la cultura e ideas filosóficas de los pueblos latinoamericanos; propuesta de pedagogías latinoamericanas; valoración de los saberes locales; la necesidad de la decolonización; el planteamiento de la alteridad como una posición epistemológica (Devés, 1997; Guadarrama, 2008).

Entonces, hay un vasto pensamiento latinoamericano, fruto de un pensamiento crítico, que, a su vez, origina, motiva y orienta nuevas manifestaciones de un pensamiento crítico que finalmente conduce a la decolonización intelectual.

Por su parte, los expertos entrevistados: Cabezas, Guerrero y Calpa plantean, para lograr la decolonización, conocer el origen epistémico propio y encontrar las raíces, tal como lo propone Lara (2015), quien establece la necesidad de la revisión crítica de la historia que conduzca finalmente al empoderamiento de las epistemologías propias, o sea, de “los saberes otros que han sido silenciados por las diferentes manifestaciones de la colonialidad” (p. 6). Con el fin de alcanzar este propósito, Chica y Marín (2016) sugieren instaurar el rescate de la memoria ancestral como un proyecto transversal de las instituciones educativas de todos los niveles “para concientizar a los jóvenes de la historia, la geografía, la política, la cultura, el arte y la estética de las comunidades [originarias]” (2016, p. 296).

8.1.1.3.2 Toma de conciencia de la colonización existente

Lo otro es que los individuos deben tener conciencia de ese proceso de colonización aún presente y contundente en Latinoamérica, que sean conscientes de que están colonizados, pues la idea que se ha vendido es que La Colonia es la de hace 500 años, aquella que se cree superada con las distintas batallas de independencia, pero en realidad la colonialidad, que según Walter Mignolo (2014) “es equivalente a ‘matriz o patrón colonial de poder’, el cual o la cual es un complejo de relaciones que se esconde detrás de la retórica de la modernidad (el relato de salvación, progreso y felicidad) que justifica la violencia de la colonialidad” (2014, p. 24), aún existe y se vive; y particularmente, el Movimiento Modernidad/Colonialidad ha evidenciado la presencia de la colonialidad del poder, del ser y del saber. Pero frente a esa realidad, no se toma conciencia, hay una ceguera que impide la decolonización, en particular la intelectual, lo cual se debe a la imposición de los conocimientos generados en Occidente y ahora también en Estados Unidos, como los únicos, válidos y útiles; además, las comodidades generadas con la ciencia y la tecnología de estos lugares, como la telefonía celular, los computadores y la televisión, han deslumbrado a la comunidad colonizada, quien se siente a gusto con tantos medios que han cambiado su vida, creyendo que caminan hacia el bienestar y la prosperidad.

La conciencia, es decir, el “reconocer y tener presente lo que ha sido silenciado, humillado, avasallado” (Vázquez, 2014, p. 175), es una acción que en las instituciones educativas debiera

generarse o estimularse desde la propia institución, sus directivos, administrativos y docentes; en especial estos últimos están llamados a crear conciencia de la colonialidad mental e intelectual existentes, de manera que los estudiantes comprendan sus realidades, valoren lo propio y asuman una posición crítica y de defensa de todo aquello que constituye su riqueza epistémica, cultural, política y económica. Claro está que la decolonización es un proceso individual que surge de la toma de conciencia; Ortiz (2017) sostiene que “el decolonizar es un proceso autoconfigurativo. La única forma de ser lo que en realidad somos, es a través de la decolonialidad del pensamiento y el sentimiento, por cuanto somos seres autocolonizados” (p. 32); en este sentido, si un profesor no toma conciencia que está colonizado, no puede alcanzar su decolonización, y, en consecuencia, desde una institución que viene en un proceso colonial, no puede despertar conciencia que lleve a la decolonización individual de sus estudiantes. En consonancia con estos planteamientos, Lara (2015) expresa que:

Solo ocurre la decolonización cuando todos individualmente [...] participan en su derrumbe. Por eso el intelectual, al igual que el activista y el maestro, tienen la responsabilidad de, activamente, ayudar y participar en el “despertar” de la educación política, “abrir” las mentes, despertar las masas y permitir el nacimiento de su inteligencia (p. 6).

Cabe aclarar que la decolonialidad no implica desconocer lo que se ha generado en Occidente, no implica obstinarse en defender lo propio como lo único valedero y tratar de posicionarlo como lo universal; de lo que se trata es de:

Abrir un nuevo modo de pensar que se desvincula de las cronologías construidas por las nuevas epistemes o paradigmas (moderno, posmoderno, altermoderno, ciencia newtoniana, teoría cuántica, teoría de la relatividad, etc.). No es que las epistemes y los paradigmas resulten ajenos al pensamiento descolonial. No podrían serlo; pero han dejado de ser la referencia de legitimidad epistémica (Mignolo, 2014, pp. 25-26).

Con igual orientación, Lara (2015) afirma que “la lucha no está en que se piense que todos deben estar en contra de la globalización y sus procesos, sino en que los seres humanos y su conocimiento deber estar descolonizado” (p. 3).

8.1.1.3.3 Diálogo entre lo occidental y lo propio

Finalmente, la tercera vía para lograr la decolonización intelectual sería el diálogo occidental-propio, tal como lo plantea Dietz, lo cual es respaldado por Castro-Gómez (2007), quien sostiene la necesidad de que la Universidad emprenda “diálogos y prácticas articuladoras con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes por haberseles considerado ‘míticos’, ‘orgánicos’, ‘supersticiosos’ y ‘pre-

racionales” (p. 90); esto es a lo que este último autor denomina transculturización; así mismo Mignolo (2008) plantea que la decolonización es una invitación al diálogo y no la imposición de una clase iluminada sobre otra.

Contundentemente Castro-Gómez (2007) manifiesta que la transculturalidad es una de las dos formas de lograr la decolonización de la Universidad; la segunda es la transdisciplinariedad, la cual está unida al diálogo de saberes, e implica no solo articular los conocimientos de las disciplinas entre sí, sino, además “que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario” (p. 87).

7.1.2 Metodología de la Pedagogía Decolonial

En lo que respecta a esta subcategoría deductiva, se obtuvieron los siguientes resultados:

7.1.2.1 Abordaje de la educación desde lo transdisciplinar e intercultural

Dentro de la sub-categoría *metodología de la pedagogía decolonial*, el primer aspecto que se trató con los expertos corresponde a la manera como se puede romper la lógica de las disciplinas aisladas en la ciencia cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de diferentes disciplinas y de otras formas de conocimiento. Al respecto, Dietz propone que la educación debe abordarse desde problemas concretos [núcleos problémicos]: «nuestras facultades deberían llamarse como problemas: el problema del agua, el problema del cambio climático, el problema de los valores, etc., así deberíamos organizar el saber» (Dietz, 2016), y no desde las disciplinas como sucede en la actualidad: «cada vez más las disciplinas se han convertido en algo que nos obstaculiza más de lo que nos ayuda y esto ocurre en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias exactas, en donde hay un creciente conocimiento y una creciente certeza de que las disciplinas no son la solución, sino que a veces son el problema» (Dietz, 2016).

Además se debe permitir el diálogo con otros saberes, es decir, con conocimientos que no se originan en la academia, sino en las comunidades que viven los problemas: «debe haber diálogo entre disciplinas universitarias, diálogo en el que necesitamos también las no disciplinas, o sea, aquello que está en la realidad y allí podemos aprender mucho de los sabios de las comunidades, porque ellos no cultivan un saber por el gusto del saber, sino que se trata de saberes haceres y la Universidad para legitimarse en el futuro, para poder formar adecuadamente a la juventud tiene que convertirse en un laboratorio de saberes haceres, y

esos saberes hacer se definen a partir de problemáticas concretas y no a partir de tradiciones disciplinarias» (Dietz, 2016).

La idea de trabajar desde problemas concretos y no desde disciplinas también la comparte Restrepo, quien expresa que se debe trabajar desde «una problemática que invite a diferentes disciplinas, que implique también dimensiones sociales, de género, de políticas públicas; eso hace que los antropólogos, los sociólogos, los ecólogos, los economistas, los de ciencias políticas, los ingenieros, en general, empiecen a pensar asuntos más allá de sus disciplinas» (Restrepo, 2015).



Figura 20. Doctor Eduardo Restrepo, de la Universidad Pontificia Javeriana, experto nacional.

Fuente: <https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTLEENbUu5NZMY-Y-Lqn8ZX5Ds7rAM5RTiq0iWu1LgD7U6GsO6Be>.

Por otro lado, Guerrero considera que se debe formar para unir y no para separar, tal como sucede con las disciplinas, desde un enfoque que considere la totalidad, la integralidad y lo holístico del conocimiento; el sostiene que:

«Hoy día se necesita superar esas estructuras, es bastante difícil trabajar la interdisciplinariedad y menos la transdisciplinariedad, porque los currículos que se manejan en las instituciones educativas de todos los niveles están contruidos para estudiar las ciencias en compartimentos, y cada vez aparecen más divisiones, especializaciones en el interior de las ciencias, sin tener en cuenta que los problemas actuales por su complejidad requieren la participación de un conjunto de conocimientos para poder transformar la realidad» (Guerrero, 2016).

Por esta misma razón, Calpa considera que los nuevos planteamientos de la educación deben hacerse desde la Complejidad, basados en la interconexión entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza, sin considerar el conocimiento por estancos como lo han propiciado las disciplinas; en esto hay que regresar a la cosmovisión de los pueblos indígenas, para

quienes «la vida es un todo efectivo, es más la pretensión de los investigadores, de las universidades, querer llevar a la gente a segmentar lo que para ellos en el mundo de la vida es una totalidad» (Calpa, 2016).

Por otro lado, Cabezas considera que no se debe romper las lógicas disciplinares, sino que lo que se debe hacer es reconocer los conocimientos que históricamente fueron relegados:

«No se puede caer en la trampa de abandonar el conocimiento y las disciplinas que gestó la Modernidad porque existen aportes significativos de esa racionalidad que siguen siendo útiles y validos; y tampoco se podría decir todo lo otro –redescubierto– es plausible» (Cabezas, 2016).



Figura 21. Doctora Carmen Cecilia Cabezas Cortés, experta, integrante de la comunidad afrodescendiente.
Fuente: <http://www.iucesmag.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/Carmen-Cecilia-Cabezas-Cortes-300x300.jpg>

En estas respuestas de los expertos hay dos posturas claras: la una de Cabezas, quien no está de acuerdo con romper la tradición de las disciplinas, pues ellas dieron el apoyo a la Modernidad, con todos sus aportes y contribuciones significativos al pensamiento y conocimiento occidentales, entonces, deben conservarse. Ella propone que, en la academia, además de considerar las disciplinas, se deben reconocer los conocimientos que históricamente fueron relegados. La segunda postura, de Dietz, Restrepo, Guerrero y Calpa, considera necesario superar en la educación la separación de las disciplinas, ya que los problemas actuales se caracterizan por ser complejos y se necesita la participación conjunta de diferentes disciplinas y de esos otros conocimientos que están en las comunidades; en síntesis, lo que proponen estos autores es que metodológicamente se trabaje la educación desde problemas concretos, o más puntualmente desde núcleos temáticos y problémicos, los cuales en este caso, pueden entenderse como:

La estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garantizan la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias (López, 2001, p. 86).

Autores como Castro-Gómez (2007) y la Unesco (2005) también manifiestan la conveniencia de acabar con la lógica de las disciplinas, incluso, los pueblos originarios, sin hacer referencia concreta a las disciplinas, hablan de la necesidad de la complementariedad, teniendo en cuenta que el cosmos es una totalidad; por ello, “casi todos los saberes tradicionales son multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios” (De Carvalho y Flórez, 2014, p. 133).

Inicialmente, Castro-Gómez (2007) define las disciplinas como:

Ámbitos que agrupan diversos tipos de conocimiento experto [las cuales] materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás (p. 83).

En el campo curricular universitario, según este autor, el manejo de la formación mediante disciplinas implica, en principio, organizar administrativamente diferentes facultades y departamentos a los que se adscriben los programas que corresponden a las disciplinas, dentro de las cuales se establecen los temas que son convenientes a ellas, los autores que deben tomarse como referencia y los asuntos puntuales que deben llegar al estudiante que optó por una disciplina en particular, existiendo aquí un dispositivo de poder al momento de disponer los conocimientos pertinentes para todo un grupo de estudiantes diversos. Una dificultad real que identifica Castro-Gómez (2007) en esta estructura es que “rara vez los profesores pueden moverse entre un departamento y otro, mucho menos entre una facultad y otra, porque son como prisioneros de una estructura universitaria, esencialmente fracturada” (p. 84).

La situación es que desde los programas académicos que corresponden a disciplinas, en un compromiso real con la sociedad, se deben aportar soluciones a problemas del entorno, mediante la investigación y/o la proyección social, lo cual requiere normalmente de la participación e interacción de varias disciplinas al mismo tiempo, en especial, en este momento contemporáneo, cuando el mundo se ha vuelto más complejo de comprender y de atender; sin embargo, la fragmentación que se mantiene en las instituciones de educación superior no facilita la atención integral a un problema en particular, ni desde su propio

accionar ni a través de los egresados, pues como lo sostiene Nova-Herrera (2016): “el hombre formado por disciplinas fragmentadas corre el riesgo de no contextualizar lo global y natural, lo que le otorga una visión reducida del mundo y lleva a que cada ser se responsabilice por solucionar una parte de cada problema” (pp. 210-211).

Frente a la dificultad de las disciplinas aisladas, y en armonía con lo expresado por la mayoría de expertos entrevistados, una de las mejores vías para asumirla es la de trabajar la transdisciplinariedad en torno a problemas concretos y reales de la sociedad, entendida esta como:

Un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer; en este sentido, se puede hablar de trans saberes, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer “validez” epistemológica; por el contrario, el saber “irregular” o “extra académico” puede pensarse en conjunción para concebir una sinergia de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad (Pérez, Alfonso y Curcu, 2013, p. 17).

Pero la transdisciplinariedad no solo posibilita considerar los saberes que tradicionalmente han sido negados o ignorados por las disciplinas, sino también, otras manifestaciones pedagógicas que vienen ancladas a esos saberes como: formas diversas de aprender; maneras heterogéneas de entender el conocimiento; diferentes métodos para investigar, ya no preocupados por seguir pasos metodológicos rigurosos, sino unos procesos horizontales de construcción de conocimientos, donde haya una relación dialógica y de interacción entre investigador e investigados.

La Unesco (2005), en su clara oposición al trabajo por disciplinas particulares, reconoce que en ellas “los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares” (p. 375), cuando lo que se requiere es tratar los problemas cada vez más globales que afectan a la humanidad, incluso este organismo plantea que ni siquiera los problemas particulares deben tratarse desde cada disciplina porque solo se plantean y piensan en un contexto específico.

Está claro con el concepto de transdisciplinariedad que tanto Gómez-Castro (2007) como la Unesco (2005) no proponen desechar el conocimiento de las disciplinas, sino conjugarlos entre sí, y además con los saberes de las comunidades originarias, para atender los problemas que se presentan en los contextos locales, regionales y globales, trabajando, a nivel pedagógico, con núcleos temáticos y problémicos. Estos núcleos se articulan mediante la investigación, ya que esta es la actividad “donde se concreta el acercamiento con la realidad y

se evidencian las problemáticas [a intervenir]” (Rincón, 2013, p. 19), y son estos núcleos los que permiten, entonces, definir las líneas de investigación, las cuales se convierten, a su vez, en su soporte.

Como se ha mencionado, los pueblos originarios, desde sus cosmovisiones y desde tiempos milenarios, manejan el concepto de totalidad a partir del equilibrio y la articulación que existe en el cosmos, por ello, sus enfoques son holísticos, totalitarios; entonces “si todo en el cosmos está articulado, ningún ser, hecho, proceso, fenómeno, problemática puede ser mirado en forma fragmentada, sino en sus interrelaciones múltiples, en su profunda complejidad y complementariedad, en su multicausalidad” (Guerrero, 2012, p. 222).

Pero el principio de totalidad lleva implícito el principio de complementariedad, el cual contribuye a “la construcción de verdaderos diálogos de seres, saberes, sentires, decires, de experiencias de vida, de encuentros ‘multi’, ‘trans’ e ‘inter’ disciplinarios. O desde perspectivas metodológicas, para enfrentar el carácter individualista y competitivo propio de Occidente” (Guerrero, 2012, p. 223).

En este recorrido en torno a las disciplinas aisladas en el campo educativo e investigativo se puede evidenciar la importancia, para el bien de la sociedad, de superarlas, mediante un trabajo transdisciplinario e intercultural que involucre los conocimientos occidentales y locales.

7.1.2.2 Necesidad de la formación integral de los estudiantes

En segundo lugar, se indagó sobre el compromiso que debe tener la educación para contribuir en la realización material y espiritual de las personas. Dietz reafirma la importancia de la formación integral de los estudiantes, porque:

«El mundo es mucho más complejo hoy en día, y requerimos de todos los saberes y de todas las cosmovisiones para resolver los problemas vitales de la humanidad, entonces, tenemos que ser más inductivos, más contextuales y preocuparnos más por la formación integral de los estudiantes, y no decir tienen que llegar a saber esto como un saber enciclopédico, si nosotros hoy en día no tenemos ni idea si ese saber enciclopédico va a servir en el futuro, a menudo es al contrario, esos jóvenes salen con un saber enciclopédico, pero no tienen un saber hacer, no pueden aplicar los conocimientos, solo pueden reproducirlos nuevamente de manera enciclopédica» (Dietz, 2016).

Siendo esa formación integral la que permite la realización de todas las dimensiones del ser humano.

Por otro lado, Restrepo hace una crítica a la educación, pues no está contribuyendo a la realización material y espiritual de las personas, ya que su interés es preparar gente sumisa al sistema productivo y a la sociedad:

«La educación cada vez más es una educación para preparar fuerzas de trabajo dóciles, mentes poco críticas, y gentes que se van a articular de manera sumisa al sistema productivo y a la sociedad como tal [...] la educación forma unos profesionales y unos técnicos para que hagan la tarea al mercado y al Estado, y que tengan pocos insumos reflexivos, de autonomía, de claridad con respecto a lo que podrían hacer de otras maneras» (Restrepo, 2015).

Por su parte, Guerrero manifiesta que la educación tiene el deber ético de contribuir al fortalecimiento de la cosmovisión y prácticas culturales de quienes son diferentes; desafortunadamente la educación colombiana se caracteriza por la homogeneidad curricular y el desconocimiento y desprecio de las otras cosmovisiones:

«En las universidades no se abren espacios para 'otros' conocimientos, están occidentalizadas, o sea que, se reproduce un conocimiento que olvida lo nuestro y, lo más grave, es que no hay trabajo investigativo para la construcción de pensamiento propio» (Guerrero, 2016).

Para Calpa, la educación debe aportar al desarrollo de las personas y de la sociedad, especialmente de aquellas que han sido invisibilizadas y silenciadas; por este motivo, la investigación debe orientarse a reconocer los otros saberes que son útiles para resolver los problemas contemporáneos, porque hasta ahora:

«La investigación de las realidades [ha estado en manos] solo de los antropólogos o de los estudios culturales, sin que se dé una mirada hacia mundos donde se producen conocimientos que son útiles para resolver problemas de nuestra vida contemporánea» (Calpa, 2016).

A su vez, Cabezas expresa que:

«Uno de los espacios en los cuales se debe contribuir a la realización material y espiritual de las personas es la educación por la vocación, misión y quehacer de las entidades que la operan; pero también es cierto que esta es también una responsabilidad de todos los entramados socioculturales en los cuales el sujeto tiene actuación» (Cabezas, 2016).

7.1.2.3 La realidad de la formación integral occidentalizada

Los cinco entrevistados coinciden en que la educación debe contribuir a la realización material y espiritual de las personas; de ellos, tres: Dietz, Restrepo y Guerrero manifiestan

que esto no se está haciendo en las instituciones educativas, ya que solamente se acepta el conocimiento occidental que rechaza a los otros saberes, especialmente un conocimiento de tipo enciclopédico, el cual prepara a los estudiantes solo para el beneficio productivo del Estado, o sea, como si las personas fueran máquinas para producir. Sin embargo, los autores reconocen que la formación en general, y la investigativa en particular, no se debe enfocar únicamente en conocer, sino en el saber hacer, en un conocimiento reflexivo, crítico, que incluya otros saberes para fomentar el pensamiento propio y que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos.

En este mismo sentido, Kaltmeier (2012) sostiene que:

El campo académico está profundamente estructurado por la colonialidad y, en el contexto actual, hay dinámicas masivas de una como modificación del saber liderado por empresas transnacionales. A pesar de estas tendencias hegemónicas pensamos que el campo de los estudios todavía es un lugar estratégico para cambiar las geopolíticas del saber, dada su importancia para la definición de los principios de visión y división del mundo social (p. 54).

En los planteamientos de los entrevistados se está haciendo una referencia importante a la formación integral, término muy frecuente en directrices sobre educación de organismos internacionales; normativas sobre educación de diferentes países; los estatutos, misiones, proyectos educativos institucionales y de programas de las diferentes instituciones de educación superior.

Por una parte, la Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI, de la Unesco (1996), hace una referencia a la formación integral cuando menciona que la educación debe basarse en cuatro pilares fundamentales: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p. 34), lo cual implica formar al estudiante en cuanto a conocimientos; a enfrentar diversas situaciones y trabajar en equipo; a vivir juntos y en paz comprendiendo al otro, resolviendo conflictos y respetando el pluralismo; y a ayudar a que se desarrolle la personalidad, de tal manera que se obre con autonomía, juicio y responsabilidad personal.

A nivel de Colombia, en principio, el Ministerio de Educación Nacional (2009) define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (p. 1).

Bajo esta concepción, la Ley General de la Educación, Ley 115 de 1994, establece la formación integral “física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Congreso de Colombia, 1994, p. 2).

De igual manera, la Ley 30 de 1992 hace referencia a esta formación, cuando en el primer principio determina que: “la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Congreso de Colombia, 1992, p. 1). Asimismo, este tipo de formación se enuncia como el primer objetivo de la educación superior: “profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país” (Congreso de Colombia, 1992, p. 1).

En este marco, el Consejo Nacional de Acreditación (2013) considera que una institución de educación superior es de calidad si propicia: “la formación integral de las personas hacia el desarrollo de la capacidad de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los retos de desarrollo endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente” (p. 8). Para evaluar esta condición de calidad, este Consejo indaga, dentro de la característica 16, sobre la integralidad del currículo, en el sentido de establecer si:

El currículo contribuye a la formación en competencias generales y específicas, valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, capacidades y habilidades de acuerdo con el estado del arte de la disciplina, profesión, ocupación u oficio, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión institucional y los objetivos del programa (2013, p. 29).

Igualmente, en la característica 6 se valora la participación de los estudiantes en las siguientes actividades de formación integral: artísticas, deportivas, proyectos de desarrollo empresarial, y otras de formación complementaria; por último, en el factor Bienestar Institucional se analiza si la comunidad académica “hace uso de los recursos de bienestar institucional que apuntan a la formación integral y el desarrollo humano” (Consejo Nacional de Acreditación, 2013, p. 43).

Bajo todo este techo normativo, la Institución Universitaria Cesmag, en su Proyecto Educativo Institucional, manifiesta de manera expresa en su misión la formación integral en los siguientes términos:

La Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti es una entidad Católica, de carácter privado, orientada por los principios franciscano-capuchinos y la Filosofía Personalizante y Humanizadora de su fundador, padre Guillermo de Castellana; promueve la formación integral de profesionales con espíritu crítico, ético y reflexivo, capaces de comprender y solucionar problemas desde su campo de acción profesional con perspectiva global, a través de la docencia, la investigación e innovación y la proyección social (Consejo Directivo, 2014, p. 1).

Analizando las directrices internacionales y nacionales se puede acoger como definición de formación integral, la planteada por Nova-Herrera (2016): “es un estilo o práctica educativa que comprende al humano como un ser compuesto por dimensiones [...] del ser” (p. 199).

Algunas de estas dimensiones, como ya se anotó, se enuncian en la Ley 115 de 1994, así: “física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Congreso de Colombia, 1994, p. 2).

Otras dimensiones identificadas son las siguientes: comunicativa, estética y cultural; esta última le permite a los estudiantes:

Comprender su ser en particular y su ser como integrante de una determinada colectividad humana en general, identificar qué es lo que caracteriza su forma de ser, su mentalidad, sus concepciones, sus emociones y sus actitudes en diferentes campos de la vida cotidiana (Díaz y Quiroz, 2012, p. 21).

Claro está que estas dimensiones, en las instituciones de educación superior convencionales, son definidas desde teorías generadas en Occidente y para formar en conocimientos y las culturas occidentales; entonces hay diferencias en cómo se conciben y alimentan estas dimensiones. Para citar un ejemplo, la dimensión espiritual, según Rincón (1999), se entiende como “la posibilidad que tiene el ser humano de trascender –ir más allá– de su existencia para ponerse en contacto con las demás personas y con lo totalmente Otro (Dios) con el fin de dar sentido a su propia vida” (p. 9). En cambio, dentro de los pueblos indígenas se la concibe como “una parte fundamental de la vida, social, familiar y comunal. Se interpreta como una energía vital, que incluye las emociones, los afectos y el carácter que demuestra entusiasmo, voluntad, amor, coraje y firmeza. Es como un viento de liberación dentro de cada alma” (Muenala, 2015, p. 1); mediante el desarrollo de esta dimensión humana “se construye la armonía y el equilibrio que orienta el comportamiento para que haya reciprocidad entre los humanos y la naturaleza” (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013), por ello, la espiritualidad es parte fundamental dentro de la educación indígena.

Por su parte, para las comunidades afrodescendientes, la espiritualidad se refiere a la forma de ser que distingue a esta población de otras poblaciones. Se caracteriza por el respeto a la vida y a los sentimientos de las personas, por la solidaridad y la hospitalidad; y se expresa a través de la tradición oral, la música, la estética y la danza, los ritos, los gestos, los movimientos corporales, entre otros (Mosquera, 2001).

Sin embargo, en el proceso de formación convencional no se consideran estas concepciones de sus estudiantes diversos, y se maneja la proveniente de Occidente, pues toda su estructura de formación tiene ese origen. El agravante es que tampoco hay un trabajo contundente en esta dimensión ni en otras, ya que la instrucción se ha sesgado mayoritariamente a la preparación para el trabajo, mediante saberes enciclopédicos, lo cual ha llevado a que el desarrollo de las dimensiones humanas, exceptuando la intelectual o cognitiva, se asignen a diferentes dependencias, como los departamentos o centros de humanidades, también a las oficinas de bienestar universitario, “lo que ocasiona que los mismos docentes y estudiantes otorguen más importancia a unas actividades que a otras” (Nova-Herrera, 2016, p. 209).

En este sentido, Nussbaum (2011) expresa: “actualmente predomina una nueva concepción en torno de la rentabilidad y que ha dejado de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico” (p. 22).

Al no considerarse dimensiones humanas tan importantes como la ética, los resultados del proceso de formación se manifiestan en el desempeño personal y profesional de los graduados tal como se está evidenciando en la actualidad: muchos de los dirigentes políticos y empleados públicos se han educado en prestigiosas universidades de Colombia y el exterior, en las cuales se ha puesto el énfasis en el saber enciclopédico, descuidando la formación ética y en valores. Ante la trascendencia de lo que implica ser ético, el poseer un cúmulo de conocimientos académicos pierde importancia, porque lo importante es la vida de una persona, el valor que esta pueda tener, su relación armónica con la sociedad y la naturaleza; y esto lo entienden muy bien los pueblos ancestrales.

El asunto de la formación ética en diferentes instituciones de educación superior se está quedando en el ofrecimiento de asignaturas teóricas, pero con que alguien hable de ética, no se aprende a vivenciar la ética: “lo que hemos aprendido teóricamente en las aulas de clase y a través de lo leído al respecto (cualquiera sea el autor) no tiene mayor utilidad sino lo hacemos

vida en el trato con el otro y con el entorno” (Chaves, 2016, p. 15). En este sentido, se conoció en la Institución Universitaria Cesmag el caso de un estudiante quien sufrió un fuerte ataque de *bullying* por parte de sus compañeros debido a sus limitaciones físicas, ese estudiante se retiró un largo periodo de la Institución por la profunda depresión originada en este maltrato; quienes lo ocasionaron cursaron y aprobaron las materias de ética satisfactoriamente, pero el comportamiento que tuvieron con el alumno fue ética y humanamente deplorable; y esto ocurre porque “no es la teoría lo que sostiene [la] vida sino la práctica de principios y valores, con el otro y en el otro” (Chaves, 2016, p. 14).

Entonces, el saber enciclopédico se ofrece también desde la ética, lo cual afecta negativamente la formación de los seres humanos que se requieren para realizar investigaciones al servicio de la comunidad, y no para enriquecerse como los profesionales, magísteres y doctores que se dedican a la actividad científica armamentista buscando construir armas cada vez más eficientes para destruir la vida humana y el planeta, a cambio de mucha utilidad económica. En consecuencia, existe un arduo trabajo por hacer en las instituciones de educación superior para alcanzar la formación integral, bien orientada y con las estrategias adecuadas, de tal manera que unos seres humanos bien formados en ellas, a su vez, impulsen y aporten al desarrollo humano y el bienestar de la sociedad, es decir, a la realización material y espiritual de la persona humana, ya que:

...frecuentar el conocimiento y el avance de la ciencia para cristalizar intereses meramente individualistas y egoístas sería contravenir el espíritu del conocimiento en la búsqueda del bien y el desarrollo de la humanidad; sería desprotegerlo del sentido humano y convertirlo en un oportunismo desmedido y peligroso por cuanto ese conocimiento sin conciencia y sin valores como referentes de vida, está en contra de la misma humanidad, y su manifestación más radical se da precisamente en la injusticia social, que en nuestro contexto sociocultural parece no tener fin e incluso encontrar su caldo de cultivo embrionario allí donde no debería tenerlo, como en los espacios dedicados a la ciencia, al conocimiento y a la formación (Acosta, 2016, p. 8).

Por su parte, Cabezas dice que la educación no solo es la que se obtiene en una institución educativa, sino que se da en otros contextos, como: la familia, la comunidad de origen, la comunidad de residencia; y de esto se olvida la educación tradicional, que cree que solo se forma dentro del aula, en contenidos teóricos y con el profesor al frente, “dictando la clase”. Por ello, se presentan casos en instituciones de educación superior que desconocen los escenarios y espacios de formación, como cuando llega a la institución un gran conferencista, con quien se da una oportunidad especial para que los estudiantes aprendan, pero los docentes no dan permiso porque deben cumplir lo establecido en los syllabus o micro-currículos de

cada asignatura, además porque deben cumplir los requisitos de alta calidad, dirigidos en buena proporción a la formación productiva. Lo mismo suele ocurrir cuando el experto invitado es un indígena o un afrodescendiente, y al no darse el encuentro los alumnos pierden la ocasión de aprender estilos de vida, espiritualidades y formas de concebir el mundo que enriquecen a la persona y al futuro profesional.

7.1.2.4 Reorientación del sentido y significado del currículo confrontando el conocimiento occidental con el conocimiento propio, mediante la investigación

En lo que respecta a la necesidad de reorientar el sentido y significado de los currículos para tener en cuenta otros sistemas de pensamiento diferentes al occidental y que son igualmente válidos, Dietz menciona que se debe pasar de un currículo basado en contenidos a un currículo basado en saberes haceres:

«O sea, una malla curricular metodológica y no enciclopédica, porque podríamos caer con esta cuestión del diálogo de saberes en una trampa negativa que es añadir a los saberes occidentales, que ya están en el curriculum, otros saberes: etnosaberes, etnomatemáticas, etnobotánica, etc.; y, entonces, multiplicamos el contenido de los currículos; el saber hacer comunitario al convertirlo en contenido curricular se cosifica, se folcloriza, pierde su vitalidad, entonces, no se trata de convertir los saberes extraescolares en saberes escolares, sino que el currículo mismo me dé herramientas para acudir al lugar de origen de cada saber, desde la investigación» (Dietz, 2016).

Para Restrepo, se debe pensar en transformaciones curriculares solo en la medida de una lógica en que el pensamiento occidental es necesario, pero no suficiente:

«La pluralización no debe significar simplemente negar todo lo que se ha elaborado, constituido, pensado desde el pensamiento occidental; yo no creo que hay que tirar al tarro de la basura como un todo lo que se ha avanzado en términos de disciplinas o de campos concretos» (Restrepo, 2015).

Por otro lado, para Guerrero, se debe pensar en la deconstrucción del conocimiento occidental al confrontarlo con la realidad de las comunidades:

«Es decir, no destruir el conocimiento otro, sino ponerlo en sospecha, confrontarlo con lo nuestro, para que surjan nuevos paradigmas. No se pueden despreciar los otros conocimientos; esta ceguera es la que ha hecho mucho mal, al considerar como válido, natural y universal una sola visión, la de la ciencia occidental» (Guerrero, 2016).

Y que los nuevos currículos se formulen sobre la base de pensar la región y la propia realidad:

«Si no hay un esfuerzo por construir nuevos currículos, sobre la base de pensar la región y nuestra realidad, siempre habrá una educación enajenante y seguiremos siendo lo que no somos» (Guerrero, 2016).

Para Calpa, la transformación de los currículos debe hacerse desde los sistemas de pensamiento propios de las comunidades:

«Estos sistemas de pensamiento nos pueden estar dando pistas para nuestra revisión interna de la manera cómo estamos haciendo nuestras reformas de carácter curricular, pertinencia educativa en la educación superior» (Calpa, 2016).

Para Cabezas, el análisis de los currículos debe hacerse desde un contexto más amplio: las concepciones latinoamericanas que incluyan la diversidad para favorecer una educación intercultural, pero:

«[Esas] concepciones latinoamericanas que deben ser pensadas filosófica y epistemológicamente, porque sería difícil abordar cambios con preconceptos y saberes sobre uno de los elementos de la educación en el cual la construcción es occidentalizada» (Cabezas, 2016).

En estos planteamientos de los entrevistados se identifican las siguientes tres posturas: en primer lugar, la de Calpa, quien expresa que para que haya transformaciones la educación debe partir desde el pensamiento propio. En segunda instancia, la posición de Restrepo y Cabezas, referida a la necesidad de poner en diálogo el conocimiento occidental con los saberes de la comunidad, aceptando que el pensamiento occidental debe seguir, reconociendo, eso sí, que ese pensamiento es necesario, pero no suficiente; concretamente Cabezas menciona que en el currículo debe contemplarse lo occidental y lo propio. En tercer lugar, Dietz y Guerrero plantean lo que constituye una crítica de lo que podría acontecer en la segunda postura, en el sentido que se podría incluir dentro de un programa académico, por ejemplo, una asignatura de Etnomatemática, pero en el momento que se la desarrolle en el aula puede tomar un matiz occidental: lo propio puede volverse occidental; entonces, la situación que surge es cómo respetar la frontera entre un pensamiento exclusivamente occidental y uno que no lo es, ya que al no darse este respeto se va a terminar folclorizando el conocimiento no occidental o de las comunidades en el aula; entonces, Dietz propone, y eso lo comparte Guerrero, que el camino a seguir sería confrontar el conocimiento occidental con el conocimiento propio, el que se origina en esas otras comunidades, para que la educación no sea ajena a dichas comunidades, sino pertinente a ellas; y esta confrontación se realiza en el contexto de las comunidades mediante la investigación y la interacción con ellas.

En cuanto a la reflexión realizada por Dietz, la Unesco coincide con ella en cuanto a no incluir asignaturas referidas a las otras culturas como un añadido al currículo occidental, en efecto, este organismo habla de un currículo aditivo “que supondría meramente añadir al currículo escolar ordinario temas, lecturas y unidades referidas a otras culturas” (Unesco, 2005, p. 445), lo cual no es pertinente por cuanto, al no establecerse una comunicación y relación entre culturas, ese otro conocimiento tiende a centrarse “en sus características externas (vestimentas, comidas, bailes y fiestas) más que en sus modos de pensar, creer y sentir” (p. 324). Igualmente, Vera María Ferrão (2013) habla del “abordaje aditivo, en muchos casos folclorizante, que se limita a introducir componentes de las culturas de grupos sociales considerados ‘diferentes’, particularmente indígenas y afrodescendientes, en el currículo escolar” (p. 161).

Busquets, Cainzos, Fernández, Leal, Moreno y Sastre (1995) evidencian la dificultad fundamental que se presenta en esta acción:

Nuevos contenidos [añadidos] a los ya existentes, únicamente cumplirán la función de sobrecargar los programas y hacer más difícil la tarea del profesorado, sin que ello reporte ningún beneficio al alumnado, ya que supone tratar una nueva temática con viejos procedimientos, eliminando así todo el valor innovador que pueda tener (p. 11).

Además, existe el riesgo que pueden incluirse en currículos occidentales los saberes otros como materias, pero con un sentido de denigrar o subvalorarlos, tal como aconteció desde la conformación de los Estados nacionales en América Latina, cuando se “comenzaron a recrear y transmitir, de generación en generación, contenidos y formas de conocimiento sobre indígenas y negros que no sólo los desvalorizaban, sino que construían su imagen como figuras del pasado, sin existencia real en el presente” (Hopenhayn y Bello, 2001, p. 11); y es este el riesgo que sigue existiendo hasta hoy, al tratar de incluir temáticas de los pueblos originarios en currículos occidentales de instituciones occidentalizadas, donde se defiende la monocultura; claro está que todo lo que se ha avanzado en lo referente a inclusión e interculturalidad en los últimos tiempos va creando una conciencia respecto a la valoración de los otros y de lo propio, pero el camino aún por recorrer es largo y dispendioso.

Tal como lo plantea Cabezas, desde el pensamiento latinoamericano, el currículo invita a “explorar nuestro pasado ancestral y nuestro pasado trágico, ese que nos dejó en la orfandad cultural, en el limbo identitario, ese que nos arrancó de nuestro seno a través de la violencia, la humillación y la traición” (Areiza, 2015, p. 15), lo cual implica un redescubrimiento en la historia, ya que el conocimiento impuesto por Occidente no ha permitido el conocimiento de

lo propio ni confrontarlo con el hegemónico. Para que el currículo logre este propósito es necesaria una interacción directa con las comunidades “a través de trabajos de campo, de investigaciones comunitarias, donde estudiantes y docentes hacen contacto con miembros y líderes de la comunidad, con el objetivo de recuperar los hilos que tejen la historia y las problemáticas del entorno social” (p. 105).

Particularmente, la investigación, centrada en el diálogo entre la ciencia occidental, el currículo establecido a nivel nacional y los saberes que han construido las comunidades, es un medio fundamental para conocer e interactuar con las comunidades originarias y sus sistemas de pensamiento, sus cosmovisiones, sus necesidades, sus proyecciones, sus aportes a la comprensión del mundo, sus propuestas de solución a problemas reales y contemporáneos; así lo entienden en dichas comunidades, por ello, estas “asumen la investigación como principio pedagógico y recurso principal de su metodología de aprendizaje y enseñanza” (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013, p. 13); así mismo debería entenderse desde la educación occidental, pero lo que muchas veces ha acontecido es que los investigadores de las instituciones de educación superior convencionales se han acercado a los pueblos originarios para realizar estudios, tomándolos como objetos de sus trabajos, y efectuando sus análisis e interpretaciones a la luz de teorías occidentales, sin tener en cuenta la sabiduría de ellos ni sus necesidades y expectativas. Al respecto, Smith (2012) plantea que no es procedente “simplemente desarrollar grandes narrativas de los silenciados sin incluir las voces y las interpretaciones de las comunidades marginadas y silenciadas” (p. 200).

Además, no se comparten los resultados de las investigaciones con ellos, que colaboraron con información para elaborarlas; por esto, aunque sea una de las comunidades más indagadas no ha obtenido beneficios significativos, más bien, se ha sentido utilizada y ha perdido el interés por participar en este tipo de estudios, que a veces llegan a saquear sus conocimientos como insumos de la ciencia occidental:

Comisiones científicas europeas establecen contactos con los aborígenes para apropiarse los saberes de plantas medicinales, de concepciones de arquitectura, de sistemas sociales y de otras riquezas que brinda el mundo tierra; no cabe duda que este fenómeno se repite de la misma forma en América Latina y otros sitios de países no desarrollados, al no proteger los tesoros ancestrales y la falta de interés por dialogar y refundir en los sistemas educativos aquello que es propio de la Epistemología del Sur (Chica y Marín, 2016, p. 296).

En cambio, los pueblos nativos tienen un sentido diferente de investigación, por ejemplo, los indígenas la entienden como “una herramienta indispensable para descubrir, conocer, comprender y elaborar pensamiento de manera integral y con fundamento en las raíces culturales y problemáticas de cada pueblo y/o espacio organizativo y social” (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013, p. 47); y en este proceso investigativo tienen claramente establecido la necesidad de acudir al diálogo de saberes entre diferentes culturas indígenas y con otras culturas, para llegar a una construcción colectiva del conocimiento, “a partir de la opinión del colectivo donde se reorganizan las vivencias, se reinterpretan los hechos, se elaboran significaciones, se definen símbolos, se pone en comunicación el adentro y el afuera, el, ellos y nosotros” (pp. 46-47).

En armonía con los planteamientos de Dietz y Guerrero, la reflexión que surge en torno a reorientar el sentido y significado de los currículos para tener en cuenta otros sistemas de pensamiento utilizando como vía la investigación es la siguiente: en las instituciones de educación superior convencionales, en sus programas de pregrado, y más aún en los postgrados, debe trabajarse en el desarrollo de la investigación propiamente dicha, la cual es responsabilidad de los grupos de investigación integrados por docentes y estudiantes, y la investigación formativa, que está en manos de los estudiantes; todos cumplen su labor en torno a líneas de investigación, entonces, en el marco de la normatividad que han expedido organismos internacionales y entidades nacionales como el Ministerio de Educación Nacional sobre pluriétnicidad y diversidad en la educación, es indispensable que se definan líneas de investigación relativas al conocimiento y diálogo entre el conocimiento occidental y los saberes propios, las cuales deben ser alimentadas con proyectos en los que, como norma ética y metodológica, se establezca el diálogo con el otro, pues “el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 12).

En este sentido, los grupos de investigación en los que participen estudiantes de diferentes culturas pueden adelantar proyectos de investigación en donde se establezca un diálogo de saberes, en el cual todos los conocimientos sean igualmente valorados y todas las voces sean escuchadas, en un marco de respeto a la alteridad, y orientados a trabajar por el bienestar de la sociedad. Los resultados de estos estudios deben volver a las comunidades y también a los estudiantes de los programas académicos a los que pertenecen los grupos de investigación, por cuanto es una premisa lógica que estos resultados entren a incorporarse en los

microcurrículos de las asignaturas pertinentes que hacen parte de los planes de estudio aprobados. Igualmente, y a partir de esos resultados, pueden surgir asignaturas electivas u optativas para ser cursadas por estudiantes de diversas culturas, pertenecientes a diferentes programas académicos; este es buen medio para ir incorporando otros sistemas de pensamiento en el currículo de la formación de pregrado de instituciones de educación superior convencionales.

7.1.2.5 El tránsito al aprendizaje-desaprendizaje a la generación y comprensión del conocimiento en una institución de educación superior convencional

Sobre la posibilidad de que en una institución de educación superior convencional se pueda pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de la información a la comprensión del conocimiento, Dietz manifiesta que esto se podría realizar conformando pequeñas comunidades de aprendizaje entre los docentes, en las cuales se compartan las experiencias exitosas en este aspecto con otros docentes y de esta manera irlos enganchando en el cambio:

«Hay que trabajar mucho en equipo, no un solo docente, condenarlo ahora a cambiar su docencia, sino trabajar en equipos para que esos equipos se conviertan en pequeños núcleos, en pequeñas comunidades de aprendizaje, para que vayan practicando el tejido y así muestren a otros docentes que no es tan difícil, que simplemente es una cuestión más de actitud que de método, que no se tambalea todo si le tengo que decir al estudiante no lo sé, lo sabe en la comunidad alguien, lo sabe en Internet alguien, pero yo no lo sé, pero yo te voy a enseñar a encontrar la información, a contrastarla, a criticarla, etc.; entonces, esto es algo que hay que hacer de forma pausada, paulatina y consensual, no se puede decretar desde arriba una revolución pedagógica que requiere de cambios sustanciales desde abajo [...] Es falso si una institución de educación superior lo decreta desde arriba, y allí es donde fracasan las reformas y la gente en vez de cambiar de una énfasis de enseñanza a una énfasis de aprendizaje lo que hace es simular cambios, simular nuevas formas, pero al fin y al cabo es el mismo docente autoritario que supuestamente lo controla todo de manera monocultural» (Dietz, 2016).

Para Restrepo esto depende del modelo pedagógico que está orientando a la institución:

«Si es un modelo pedagógico de llenar de contenido, ya establecido, a una gente, entonces, es un modelo pedagógico donde no va haber cabida para eso otro; si es un modelo pedagógico que se piensa más procesualmente, más en términos de procesos; si es un modelo pedagógico que se piensa no para re-afianzar las autoridades y las jerarquías existentes, sino para permitir y generar otro tipo de relaciones entre los seres humanos, entonces, allí va a ser posible» (Restrepo, 2015).

Sin embargo, enfatiza en la necesidad de transformar los propósitos y las metas del proceso educativo a través de una educación que genere conocimientos con base en la investigación porque «una educación que genere conocimientos es una educación muy distinta de una educación que se supone entrega unos conocimientos ya definidos, porque es distinto aprender algo a aprender a producir algo» (Restrepo, de 2015).

En el caso de Calpa este propósito se alcanzaría adelantando investigaciones de las realidades de las comunidades con el aporte de las mismas comunidades, porque:

«Hemos hecho un conocimiento para resolver las realidades de la Europa septentrional; y el conocimiento del trópico diverso está todavía en pañales [a pesar que] tenemos mucha cultura diversa y mucha riqueza de ecosistemas que no conocemos, pero que nuestras comunidades conocen de manera maravillosa; hay que entender que en las comunidades podemos aprender, y no necesariamente creer que el conocimiento está en nuestras universidades» (Calpa, 2016).

Cabe anotar, inicialmente, que el desaprendizaje es entendido por Medina, Clèries y Nolla (2007), como:

Un proceso de inversión de los horizontes de significado que cada sujeto ha sedimentado, en ocasiones, de forma acrítica durante su trayectoria formativa y profesional. Implica examinar críticamente el marco conceptual que estructura la percepción de la realidad y el modo de interpretar el mundo (p. 210).

Desde el punto de vista de la decolonialidad. el desaprendizaje, según Albán y Rosero (2016), es “entendido no como el desprecio de lo aprendido, sino como su cuestionamiento para entrar a considerar los tópicos culturales necesarios para dignificar la existencia étnica” (p. 35); es una posición crítica, que en este caso invita a los estudiantes, docentes, directivos a cuestionar las historias que se les ha contado, los aprendizajes que han recibido, las verdades que se les han revelado, el conocimiento occidental que se les ha inculcado con el argumento que es el único válido y universal.

Cuando una persona (docente, estudiante, directivo, administrativo de un centro educativo) se niega a desaprender, realmente se produce una fosilización del conocimiento, un conformismo malsano y muy peligroso que complica el proceso de formación, por cuanto acepta que lo aprendido es suficiente, inmodificable y satisface sus expectativas, lo cual no es conveniente para las instituciones educativas ni para su comunidad educativa, ni para las familias, ni para la sociedad, ni para las culturas, por cuanto la vida personal, educativa, profesional y cultural implica aprender, desaprender y reaprender permanentemente; sin embargo, la preocupación educativa se centra solo en el aprender, y en otros casos ni siquiera

en esta acción, sino solo en enseñar; en cambio, las comunidades étnicas han puesto su énfasis en el aprendizaje.

En este sentido, Restrepo plantea que en una institución de educación superior convencional depende del modelo pedagógico el hecho que se pueda pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de la información a la comprensión del conocimiento. Entonces, teniendo en cuenta que en la mayoría de centros universitarios, por más que se enuncien otros modelos pedagógicos, el que prevalece es el tradicional, no es posible un aprendizaje significativo y que los estudiantes y docentes adquieran la capacidad de desaprender, ya que es un esquema que hace énfasis en la enseñanza, en donde se aprenden conocimientos ya generados, principalmente en otros contextos, como el europeo o el norteamericano, y no en el contexto de las comunidades originarias; el agravante es que en este modelo, en programas académicos como Derecho, se aprende de memoria.

En consecuencia, en estas instituciones convencionales, para hacer realidad el aprendizaje significativo y desaprendizaje, la generación y comprensión del conocimiento, se requiere adoptar un modelo pedagógico, según los entrevistados, con las siguientes características:

- Que se fundamente en la investigación, ya que esta permite aprender a producir conocimientos y no a repetir lo que otros han hecho.
- Que esa investigación se realice para abordar la realidad de las comunidades, con su participación directa.
- Que dé la posibilidad del diálogo con el otro, y eso implica dos situaciones: primero, que hay un otro dentro de las instituciones de educación superior, que son los mismos docentes, con quienes Dietz expresa que se deben conformar comunidades de aprendizaje; segundo, que hay otro más, el cual está en las comunidades, de quienes, como lo dice Calpa, se puede aprender y desaprender.

Respecto al tema de modelos pedagógicos, a lo largo de la historia se han planteado diferentes, entre los cuales se pueden mencionar: tradicional, conductista, activo, crítico social, romántico, constructivista, humanista, desarrollista y dialogante.

Teniendo en cuenta los requisitos que, según los expertos entrevistados, debe cumplir un modelo pedagógico para el aprendizaje-desaprendizaje, la creación y generación de conocimientos, un modelo apropiado en una institución de educación superior convencional

sería el crítico-social. Se aclara que a la luz de la teoría decolonial puede constituirse un modelo pedagógico particular, cuya incorporación a un centro universitario convencional exigiría que este deje de ser convencional, pero de lo que se trata aquí es de identificar un modelo que se pueda adoptar en ese marco arraigado de tradicionalidad, porque en este momento histórico las instituciones de educación superior no están preparadas ni mentalmente ni estructuralmente para hacer ese cambio, entonces, se estaría reflexionando en torno a una alternativa que en este momento no sería viable.

El modelo pedagógico crítico-social surgió en los años setentas, a partir de los planteamientos de la Escuela de Frankfurt, y especialmente de la acción comunicativa de Jürgen Habermas: A nivel de Latinoamérica fue fundamentado filosóficamente por la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, y puede definirse como aquel que:

Propone la preparación de los estudiantes para pensar en un mundo fuera del capitalismo orientados a un futuro dialógico y de escucha donde la praxis crítica permita la igualdad y la justicia social bajo principios de respeto, cooperación y confianza, entre otros, de tal manera que se asuma el compromiso de aprender para una transformación social del contexto (Ágreda y Romero, 2007, p. 61).

Este modelo, que se basa en la investigación social, busca “formar personas pensantes, críticas y creativas y en constante búsqueda de alternativas divergentes y éticas, para la resolución de los problemas que afecten a la sociedad” (Benítez, 2012, p. 1); por esta última razón, sus contenidos se relacionan directamente con las necesidades de la comunidad, los cuales se desarrollan de manera progresiva en permanentes trabajos en equipo y colaborativos donde se dan reflexiones y debates críticos, en el marco de unas relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, buscando el desarrollo individual y colectivo de la persona. Un rasgo distintivo es que el docente es un facilitador del proceso de aprendizaje; por su parte, al estudiante se le otorga un papel activo por su capacidad de construir conocimientos. Además, en este modelo “el conocimiento no se da de manera elaborada, sino que se ‘construye’ en el proceso de enseñanza como una forma de vinculación con la realidad interpretativa, vivencial, a través de medios estimuladores” (Padilla, Jaimes, Pacheco y Velásquez, 2009, p. 12).

En este modelo, de orientación humanista y pensamiento crítico, donde se construye colectivamente conocimiento relacionado con necesidades reales, se suscita un diálogo fluido entre docentes-estudiantes y comunidad investigada. Este diálogo “destruye las barreras del autoritarismo, el aislamiento y la indiferencia, donde la serie de procesos sociales propios del capitalismo ha introducido al ser humano” (Castro, 2013, p. 88). El diálogo, según Freire

(1968), es fundamental para crear un pensamiento crítico: “solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación” (p. 75). Este diálogo es, a nivel interno de las instituciones, entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y estudiantes; y a nivel externo, entre los miembros de las comunidades investigadas y docentes y estudiantes; es decir, el otro está adentro y afuera de los centros universitarios. Además, se debe tener claro que no se busca “aplicar el diálogo como una técnica racionalizada para hacer más eficaz la comunicación y la producción de conocimiento, sino que es un proceso horizontal más amplio que pone en cuestión las normas, los saberes y las prácticas institucionalizadas” (Corona y Kaltmeier 2012, p. 18).

En todo caso, el acoger el modelo pedagógico socio-crítico implica cambios en la mentalidad de directivos, docentes y administrativos de una institución convencional, además en su estructura, organización y recursos, siendo un punto central el establecer relaciones horizontales entre docentes y estudiantes, lo cual no es fácil de admitir, en aras de conservar la autoridad y el protagonismo que tienen los docentes en el proceso formativo. De todas formas, en Colombia hay universidades que declaran trabajar con el modelo pedagógico socio-crítico, tales son los casos de las Universidades: Simón Bolívar, Sergio Arboleda y La Gran Colombia.

7.1.2.6 Las ciencias ancestrales y occidentales y la interculturalidad en instituciones de educación superior convencionales

En lo relacionado con la posibilidad de incluir tres ciclos de formación (ciencias ancestrales, ciencias occidentales e interculturalidad) en las instituciones de educación superior convencionales, Dietz considera que es muy pertinente, y de acuerdo con la experiencia en México propone tres estrategias para lograrlo: la primera, despertando el interés de los estudiantes:

«Mediante el ofrecimiento de este ciclo [de ciencias ancestrales] como materias electivas, nosotros hemos hecho encuentros de sabios de medicina tradicional con estudiantes de odontología y de medicina, y ellos se daban cuenta de que es algo que no les enseñaron sus profesores en la facultad. Ciencias Ancestrales ha sido impartida por un miembro de un consejo de ancianos, entonces, eso les da a los estudiantes una capacidad de diálogo y de reivindicación que llevan a sus facultades convencionales, a sus disciplinas convencionales» (Dietz, 2016).

Una segunda estrategia es la formación continuada de los profesores en interculturalidad, mediante:

«Diplomados, especializaciones, para que un profesor de derecho, una profesora de medicina, un profesor de pedagogía en el sistema convencional pueda formarse en el enfoque intercultural, así, los docentes obtienen las herramientas para incluir estos otros saberes en sus disciplinas convencionales» (Dietz, 2016).

Y la tercera estrategia es la inclusión de materias de diversidad cultural, cosmovisión, diálogo de saberes y lenguas originarias «dando el mismo valor crediticio, por ejemplo, a la lengua náhuatl que a la lengua inglesa, eso simbólicamente les da un lugar a esos otros conocimientos en el currículo y un acceso automático a las ciencias ancestrales» (Dietz, 2016). Sin embargo, este experto llama la atención sobre dos dificultades administrativas que han tenido en este sentido: primera, contar con docentes de los pueblos originarios, pues no son licenciados, para lo cual han tomado la decisión de trabajar con duplas en el aula, en donde se cuente como docente a una persona de la comunidad (sabedor sin título académico) y otro docente con título académico «juntos desarrollan, diseñan, imparten y evalúan una materia y aparecen juntos para que también así se pueda comenzar a homologar el conocimiento ancestral y el conocimiento académico» (Dietz, 2016); segunda dificultad, la discriminación que hay contra los saberes originarios, pues no son académicamente acreditados.

Por otro lado, Restrepo no está de acuerdo en incluir los tres ciclos de formación, pues para él las ciencias ancestrales no deben estar separadas de las ciencias occidentales, de ahí la importancia de establecer un diálogo respetuoso entre los diferentes conocimientos, teniendo el cuidado de no idealizar los saberes tradicionales, por eso plantea la necesidad de trabajar una transculturación o diálogo auténtico entre los saberes disciplinados y los conocimientos incorporados en su multiplicidad o heterogeneidad:

«Y el punto no sería una idealización de unos con respecto a otros, ni una negación de unos con respecto a otros, ni siquiera la incorporación; la idea no es incorporar en los saberes disciplinados como si fuese un capítulo o un aspecto o una ventanita de la sociología o de la medicina, no, no, sino que haya diálogo» (Restrepo, 2015).

Guerrero (2016) también considera que lo que se debe buscar es confrontar los conocimientos de la cultura occidental y los conocimientos de las culturas ancestrales en un plano de igualdad, para así obtener nuevas visiones que permitan la solución de los problemas actuales; en este sentido, se debe manejar un paradigma multidimensional que propenda por una transformación profunda de la realidad social, política, económica, cultural, educativa y epistémica, el cual fomente una crítica al sistema capitalista vigente y a los conocimientos occidentales como si fueran los únicos y universales. Por este motivo comparte con Restrepo

(2015) que no se debe hablar de ciclos de formación, ya que la interculturalidad implica un cambio radical en la educación: «la interculturalidad conduce a debatir no solamente los orígenes de las ciencias, sino a la construcción de pensamiento propio y de nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, educativas y de pensamiento» (Guerrero, 2016).

Para Calpa, no se debe organizar como tal una rama específica de conocimiento ancestral, sino que se deben «desarrollar experiencias de investigación comunitaria donde participen, en igualdad de condiciones, investigadores de la comunidad e investigadores de la academia», para ello también se deben buscar áreas de encuentro que permitan fortalecer la interculturalidad; áreas de encuentro como: medicina, arte y cultura y espiritualidad. Por su parte, Cabezas considera que la negociación entre el conocimiento académico y el conocimiento de las comunidades es fundamental «porque todos los integrantes de la comunidad deben sentir y saber las bondades reales que les traerá la conexión curricular con los conocimientos ancestrales y no ancestrales, y no verlo como algo de otros, sino como algo propio independientemente de la rotulación identitaria» (Cabezas, 2016).

7.1.2.6.1 Necesidad y dificultades en la adopción de las ciencias ancestrales y occidentales y la interculturalidad en instituciones de educación superior convencionales

Como se puede apreciar, un experto entrevistado, Dietz, está de acuerdo con incluir tres ciclos de formación (ciencias ancestrales, ciencias occidentales e interculturalidad) en las instituciones de educación superior convencionales; los cuatro expertos restantes no comparten esta opción.

Dietz manifiesta que es pertinente hacer esta inclusión, aplicando las siguientes tres estrategias:

- Despertando el interés de los estudiantes por el conocimiento ancestral con asignaturas electivas que sean impartidas por sabedores de las comunidades.
- Ofreciendo formación continuada a los docentes en temas de interculturalidad.
- Incluyendo asignaturas de diversidad cultural, como: cosmovisión, diálogo de saberes y lenguas nativas.

Sin embargo, él plantea dos dificultades para aplicar estas estrategias: una, es la contratación como docentes de los miembros de comunidades nativas que no cuentan con título profesional; la segunda es la discriminación de los saberes propios por parte de los

occidentales, pues estos no son valorados en instituciones de educación superior occidentalizadas.

7.1.2.6.2 Necesidad y dificultades de un diálogo de saberes en instituciones de educación superior convencionales

Por su parte, los demás expertos entrevistados no están de acuerdo con los tres ciclos de formación. En el caso de Cabezas (2016) dice que se requiere la negociación dentro del mismo espacio académico de los conocimientos occidentales y los propios, es decir, que estén los dos al mismo tiempo, mostrando el valor y la utilidad de cada uno, pero que no se ofrezca, por ejemplo, de 8 a 9 la asignatura de Matemáticas y una materia no occidental de 9 a 10. Calpa (2016) propone que no se establezcan los tres ciclos, sino que, a través de la investigación, investigadores occidentales y los de las comunidades tengan puntos de encuentro para dar solución a los problemas de la comunidad. Restrepo (2015) plantea la transculturalización del conocimiento.

En realidad lo que están proponiendo estos cuatro expertos es establecer el diálogo de saberes entre los conocimientos occidentales y los saberes otros, a nivel de todo el currículo, lo cual es la situación ideal en el camino a la interculturalidad; sin embargo, se trata de un cambio profundo y radical al interior de las instituciones de educación superior convencionales y fuera de ellas, pues, como lo sostienen De Carvalho y Flórez (2014), “las universidades regionales, públicas y privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno” (p. 132). Entre los cambios requeridos estos autores identifican los siguientes:

- Las ciencias sociales deben reconocer que los saberes otros tienen igual validez que los conocimientos occidentales, llegando a aceptarlos como un conocimiento al mismo nivel, en el cual pueden también apoyarse y con el que pueden interactuar y construir; y aceptando a quienes los producen (los sabedores tradicionales) como pares expertos dentro de estas ciencias.
- Las ciencias sociales deben abrirse a un proceso hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas, en procura de un universalismo pluralista.
- Otorgar a los docentes universitarios subordinados a la lógica capitalista del productivismo su connotación de maestros o sabedores, y así dimensionar los saberes

otros dentro de la academia, para que se dé el diálogo con los conocimientos tradicionales en un nivel de igualdad.

- Traspasar las fronteras disciplinares, las cuales no permiten el diálogo ni siquiera entre departamentos y facultades de una misma institución de educación superior, menos con los saberes otros en los que no confían ni creen.
- Reestructurar el componente pedagógico al interior de las instituciones de educación superior, mediante acciones como las siguientes:
 - Reincluir los saberes tradicionales, artes y humanidades y prácticas espirituales, de tal manera que las cosmovisiones de los pueblos originarios, que siempre han sido el objeto de estudio de las ciencias sociales, principalmente de la antropología, se constituyan en “fuente de saber en un intercambio que potencia la creatividad, lo genuino y la alegría por aprender. Esto, en oposición a la producción fabril, anónima y eficientista de conocimientos académicos seriados y desapasionados” (De Carvalho y Flórez, 2014, p. 141).
 - Vincular como docentes investigadores a sabedores de las comunidades de origen, con quienes se puede sostener el diálogo de saberes; esto implica no exigirle títulos profesionales o de postgrado para su vinculación laboral a las instituciones.
- Admitir en la mente y en el currículo que los saberes son multirreferenciales, es decir, poseen diferentes fuentes de producción y de validación; multidimensionales, o sea con diversos niveles de realidad y regidos por diferentes lógicas; y multiescalares, lo cual significa que poseen diferentes escalas de análisis: micro, meso y macro.
- Asumir una actitud de apertura hacia los saberes otros de tal forma que se acojan las diferencias en un marco de diálogo.
- Aceptar que los saberes otros no siempre tienen un equivalente estricto en las disciplinas, a veces sus lógicas no se traducen de manera lineal a las lógicas occidentales, ni pueden reducirse a una de sus disciplinas.
- Consentir que no se trata de reemplazar los conocimientos occidentales por los saberes otros, o solo traducir estos saberes a los términos de los conocimientos occidentales eurocéntricos y anglosajones, sino que debe buscarse en los centros universitarios aumentar la diversidad de saberes, los cuales indiscutiblemente alimentan y enriquecen los currículos, desde una visión pluriépistémica.

- Revisar y actualizar las metodologías utilizadas para la producción de conocimientos, a partir de los aportes que han realizado diferentes autores como Linda Smith (2012) y Sara Corona y Olaf Kaltmeier (2012), quienes, en procesos participativos con investigadores indígenas y occidentales, docentes de universidades interculturales, han llegado a hacer propuestas sobre métodos horizontales de investigación y construcción de conocimientos.
- Acoger otras formas de circulación del conocimiento, como la oralidad, no solo la escritura, para lo cual es importante vincular sabedores de las comunidades expertos en esta forma de divulgación.

A estas transformaciones propuestas se debe agregar una trascendental, que puede decirse es el corazón de una reestructuración global y contundente de la educación superior, y es la posición de los Estados respecto a sus pretensiones con los procesos formativos, los cuales, en la gran mayoría de países de Latinoamérica, se enmarcan en los requerimientos de productividad que realizan el capitalismo y el neoliberalismo, pues el conocimiento en estos sistemas se convirtió en una arma portentosa de poder y de riqueza, y este conocimiento corresponde a aquel que se genera en Occidente, por ello, desde estos mismos centros surgen las guías y directrices para organizar y evaluar el servicio educativo. En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha adoptado unos indicadores para establecer la calidad de las instituciones de educación superior y el cumplimiento de sus responsabilidades de formación, indicadores desarrollados solamente desde lo occidental y anglosajón; por ello, las instituciones educativas deben poco a poco dar pasos para acoger el conocimiento local en su interior, de lo contrario, no podrían cumplir todas las exigencias que le hace el Consejo Nacional de Acreditación; y aunque se quiera pensar en trabajar únicamente en torno a la región, a sus saberes, este Consejo no lo contempla, como ya se mencionó en otro aparte de este estudio.

Entonces, en este marco, la propuesta de Dietz es viable e inmediata, posible de irse dando en una institución de educación superior convencional –como en realidad ya se ha hecho– en los tres aspectos que refiere Dietz; por ejemplo, en la Universidad Externado de Colombia, en donde, desde su Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, se ofrecen dos asignaturas electivas que crean el interés por el conocimiento ancestral, que son: Tejido Ancestral y Minga; Pensamiento, Conocimientos y Saberes de los Sistemas de Vida de los Pueblos Indígenas en tres niveles. También ofrece dos asignaturas electivas de diversidad cultural: Lengua Indígena Kichwa y Lengua Indígena Camentsa (Facultad de Ciencias Sociales y

Humanas, 2017, p. 1). Aunque estas asignaturas se refieren únicamente a comunidades indígenas, se trata ya de un gran avance en favor de los saberes propios, para lo cual han vinculado a docentes indígenas, quienes también ofrecen cualificación a los profesores formados en la tradición occidental en aspectos referidos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

Otra muestra de inclusión de asignaturas electivas sobre diversidad cultural se da en la Universidad de Brasilia, donde se ofreció en el pregrado 'Diálogo de Saberes' como asignatura electiva, bajo las siguientes condiciones:

Se dividió en cinco módulos a cargo de maestros provenientes de cuatro regiones del país. El maestro Biu Alexandre, del estado de Pernambuco (región Nordeste), líder del grupo performático de teatro popular Cavalo Marinho, que articula canto, baile, poesía, música y personajes de máscaras (su agrupación presenta hasta 71 distintos personajes enmascarados). El maestro Benki Ashaninka, líder de los ashaninka del estado de Acre (frontera con Perú), especialista en manejo forestal y reforestal (la comunidad de Benki ha plantado más de 200.000 semillas de plantas en la última década, en un concepto de agroflorestra o permacultura). El maestro José Jerome, del estado de São Paulo (región Sudeste), quien lidera un grupo de congado, tradición devocional afrobrasileña que articula música, baile y música ceremonial, análoga a las cofradías y los cabildos existentes en otros países de la diáspora afrolatinoamericana. La maestra Lucely Pio, una líder de una comunidad de quilombo (palenque o cimarrón) de Goiás (región Centro-Oeste) quien es una gran especialista en plantas medicinales. Finalmente, el maestro Maniwa Kamayurá quien vive en el Parque Nacional Xingú, estado de Mato Grosso (Centro-Oeste); además de ser chamán y músico, es un arquitecto indígena conocedor de la arquitectura tradicional del Xingú. Cada maestro [...] dictó su módulo acompañado de un profesor par de su respectiva área de investigación: Biu Alexandre dialogó con profesoras de artes escénicas; Benky Ashaninka, con especialistas de educación ambiental; José Jerome, con profesores de música; Lucely Pio, con profesores de farmacia y enfermería; y Maniwa Kamayurá, con especialistas de arquitectura. Los resultados esperados para cada módulo fueron respectivamente: una puesta en escena, la reforestación de una zona de la Universidad, ejecución musical y de danza, la preparación de un medicamento ancestral derivado de una planta curativa del campus universitario y, finalmente, la construcción de la maqueta de una casa xingú tradicional, enteramente hecha de madera, bambú y paja del ecosistema cerrado donde está ubicada la Universidad (De Carvalho y Flórez, 2014, p. 137).

Esta experiencia enriquecedora de diálogo de saberes, que sigue desarrollándose en la Universidad de Brasilia, evidencia un aprendizaje mutuo que beneficia, sin duda alguna, a la academia y a las comunidades indígenas y afrodescendientes, y hace justicia a la sabiduría de los pueblos originarios.

7.1.2.7 Factores que inciden en el desarraigo de sus comunidades por parte de los estudiantes

Con respecto a la modalidad más adecuada para ofrecer programas académicos que eviten el desarraigo de los estudiantes de sus comunidades, Dietz expresa que principalmente lo están haciendo con programas presenciales, pero descentralizados en las zonas rurales, pues es en la comunidad en donde se puede poner a prueba el diálogo de saberes: «la universidad tiene que cuestionarse la ecuación de que el campo tiene que estar en una ciudad, por qué no intentar ruralizar la universidad o volverla más migrante; deberíamos nosotros descentralizar nuestros programas y acercarlos a las realidades regionales» (Dietz, 2016); sin embargo, aclara que también han funcionado bien los programas a distancia, pero él considera que lo más adecuado es combinar lo presencial con lo virtual.

Por su parte, Restrepo anota que más importante que la modalidad de formación es desacralizar lo que significa para un estudiante tener un título académico, porque:

«El hecho de que no se quiera volver es un problema de cómo se está concibiendo la educación y para qué se educa uno, si se está pensando que la educación es para una vida remunerada, más cómoda y más de privilegios económicos, sociales y culturales, entonces esa persona se va a ir, así esté allá, porque el problema no es físico, es epistémico; o sea uno se puede ir del lugar sin irse de esos lugares, entonces, si vuelve doctor dentro de la comunidad ahí hay un irse de la comunidad» (Restrepo, 2015).

Desafortunadamente uno de los dispositivos de la dominación ha sido la educación; «la educación puede ser y de hecho lo es, una forma de autosujeción, de querer ser como los otros» (Restrepo, 2015).

Para Guerrero (2016), cualquiera de las modalidades es buena, siempre y cuando se adopte una metodología pertinente. Por otro lado, para Calpa todavía no estamos preparados para la educación, ya sea a presencial o a distancia, pues dicha educación desarraiga a los estudiantes de sus comunidades, ya que muchos jóvenes indígenas son atraídos por la Modernidad y terminan perdiendo su conexión con la comunidad; por eso, debería ser una educación que genere gusto por lo propio en los jóvenes campesinos e indígenas:

«Tenemos que crear las condiciones para una vida digna, agradable, creativa en el campo, y no estamos generando las condiciones para eso en las universidades, y los tres conceptos de presencial, virtual, a distancia, creo que se chocan y no hemos ensayado modelos que puedan dar respuesta a ese desafío» (Calpa, 2016).

Cabezas también opina que no hay modalidad académica privilegiada, pues depende más de la intencionalidad de la formación y el sentido de la misma:

«Si todos sienten como propio cualquier territorio en términos que aporte cultural, social e intelectual, la perspectiva de desarraigo daría lugar al empoderamiento territorial, teniendo presente que los sujetos no están marcados, limitados o sostenidos en una identidad-territorio, sino que pueden trazar un horizonte vital que trascienda estos códigos» (Cabezas, 2016).

En estas apreciaciones de los expertos lo que principalmente se resalta es que más importante que la modalidad de formación es la intencionalidad de esa formación, es decir, que el proceso educativo, como lo expresa Restrepo, más que otorgar un título, debe permitir que el estudiante siga vinculado con su comunidad de origen, para que le pueda aportar a esta; se trata de una educación que despierte el gusto por lo propio para hacer realidad una vida digna como lo expresa Calpa.

Dietz manifiesta que la formación puede ser presencial si está descentralizada en las comunidades, o la modalidad puede ser a distancia o virtual, pero lo fundamental es el propósito de la formación.

En torno a la intencionalidad de la educación en Colombia, Diana Soto (2005) en su artículo *Aproximación histórica a la Universidad colombiana*, hace una referencia a este tema resaltando que ya desde la época anterior a la Modernidad se planteó la necesidad de relacionar la educación con la economía, concretamente, a partir de 1842, en el gobierno de Mariano Ospina Rodríguez, se dio la reforma universitaria que ordenó cambiar los planes de estudio de las universidades hacia lo práctico y lo útil; el cambio consistía en aplicar los saberes científicos a las artes productivas de riquezas, teniendo en cuenta que la riqueza provenía del trabajo y la industria, así lo fundamental era formar en temas industriales y ciencias útiles. Y esta orientación de la educación se mantendrá hasta la actualidad, siendo reafirmada en diferentes momentos históricos, como:

A comienzos del siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial y la pérdida del canal de Panamá, cuando el Estado y la Universidad requerían entrar en la Modernidad por factores como la industrialización, se ratificó la necesidad de la formación técnica en los centros universitarios. De igual manera, en la década de los cincuenta se creó, en oposición a la dictadura de Rojas Pinilla, el Movimiento Universitario Nacional que defendía el compromiso de la Universidad de conducir al país hacia el progreso y el desarrollo técnico-científico-

industrial; en consecuencia, se fundó la Universidad Tecnológica de Pereira, y luego otras, con miras a apoyar el proceso de industrialización nacional.

Igualmente, en el periodo conocido como de la Modernización de la Universidad Latinoamericana (1957-1970), que se da con las orientaciones de delegados norteamericanos, como Rudolph Atcon, representante del programa de ayuda a Latinoamérica *Alianza para el Progreso*, y Nelson Rockefeller, vicepresidente de Gerald Ford, se enfatiza en la formación para el mercado del trabajo.

En el mismo sentido, en 1992 se expidió la Ley 30 de 1992, ley orgánica de la educación superior, la cual se constituye en una nueva reforma en dirección a la modernización de las instituciones de educación superior “en su estructura, organización, modelos educativos que atiendan las demandas de desarrollo científico tecnológico y de mercado profesional” (Soto, 2005, p. 128). En esta reforma participaron: la Comisión de Ciencia y Tecnología (la cual tuvo muy en cuenta las teorías del desarrollo y la globalización), Colciencias, empresarios y organismos internacionales.

Es evidente, entonces, la intencionalidad de la educación superior en Colombia, que es también la misma en Latinoamérica y el mundo en general, a pesar que, como ya se ha mencionado, a partir de la década de los 90 los países latinoamericanos empezaron a reconocer su carácter pluralista y la diversidad étnica, lo cual llevó a adoptar medidas en el campo educativo para la formación de los grupos étnicos. En el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991 abrió el camino al establecer en su artículo 68, inciso 5, que “(Los) integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”, a partir de aquí se expidieron diferentes normativas, como: la Ley 115 de 1994, la Ley 397 de 1997 y la Ley 70 de 1993 –a las que ya se hizo referencia detallada en el acápite referente al estado del arte–; todas estas propenden por una educación en donde ocupen sitio importante los saberes y la identidad cultural de los pueblos originarios; no obstante, en la realidad, en las instituciones de educación superior convencionales se está lejos de alcanzar estos ideales, y la educación sigue siendo occidentalizada.

La situación es que la formación occidental occidentaliza a los estudiantes de comunidades nativas. Este es el mayor riesgo de ese tipo de formación, como consecuencia pocos vuelven a sus comunidades de origen; y, a veces, cuando vuelven ya no están conectados cultural, epistemológica y espiritualmente con la comunidad, por ejemplo, un indígena o

afrodescendiente se gradúa de médico y vuelve con la idea de volverse rico y no de servir a las comunidades como ellas lo esperan; esta es una colonización grave. Además estos jóvenes suelen cambiar sus comportamientos, por ejemplo, los indígenas normalmente no consumen licor, solo lo hacen dentro de sus rituales, pero cuando llegan a la ciudad, en su proceso formativo, empiezan a tomar, ya sea porque perdió o ganó una asignatura, porque ganó o perdió su equipo de fútbol, quedando así colonizados, una vez más, desde una perspectiva negativa; y es que “históricamente la educación se ha centrado en la adquisición de conocimientos y desarrollo cognitivo, dejando rezagado el plano moral, lo ético y lo humano” (Rodríguez, 2012, p. 64), aspectos estos fundamentales para forjar la tolerancia, el respeto al otro, la aceptación y valoración de la diversidad y de otras culturas; valores que aportan a una interacción efectiva entre personas de diferentes culturas y motivan a los jóvenes a mantenerse en su cultura y a defenderla con orgullo porque sus compañeros diversos aceptan y valoran sus particularidades culturales.

Si la identidad cultural de los miembros de las etnias fuese desarrollada, como lo plantea la Constitución Política de Colombia, el desarraigo sería menor, porque ellos se sentirían acogidos, valorados y estimulados para mantenerse fiel a las comunidades donde crecieron, se formaron y adoptaron una cosmovisión del mundo; en realidad “tiene que producirse una reorganización y consolidación del sentimiento de identidad para que uno pueda seguir sintiéndose el mismo a pesar de los cambios y remodelaciones” (Rodríguez, 2012, p. 67).

Para desarrollar la identidad se requiere conocer muy bien la historia propia; estimular los valores de solidaridad, respeto, tolerancia, orgullo por lo propio; y asumir la defensa de su cultura. Pero esto no acontece en una institución de educación superior convencional, en donde el currículo es básicamente occidental y no integra las culturas de sus comunidades de manera equitativa, salvo en limitadas acciones como: incluir asignaturas electivas y realizar actividades de inclusión pequeñas, tal es el caso de la conformación de cabildos o palenques estudiantiles liderados por los centros universitarios.

Frente a esta situación de la educación superior, la estudiante indígena Liliana Guadir (2010) ratifica la importancia de una educación intercultural, cuya finalidad es: “que los jóvenes, niños pertenecientes a pueblos indígenas [y otros pueblos originarios] no pierdan su sentido de pertenencia, cosmovisión con base en la valorización de su cultura respecto a otra” (p. 21).

Entonces, frente a la condición occidentalizada de la educación superior y sus implicaciones, la modalidad en que se ofrezcan los programas académicos es importante pero no determinante en el proceso de desarraigo.

7.1.2.8 Orientación que debe darse a la formación de los estudiantes para que puedan aportar a sus comunidades de origen

Finalmente, sobre cómo orientar la formación del talento humano en una institución de educación superior para que permita el fortalecimiento de las comunidades de origen, Dietz menciona cinco estrategias que han utilizado en la Universidad Veracruzana Intercultural: primera, combinando investigación con intervención comunitaria; segunda, generando en cada estudiante un portafolio de proyectos y experiencias a lo largo de la carrera, y por medio de esos proyectos, cuando se gradúan ya tienen una red de actores locales y regionales con los cuales seguir trabajando, teniendo con ello con una capacidad de autoempleo; tercera, estableciendo consejos consultivos en las diferentes sedes de la UVI para que la comunidad esté al tanto de la evolución académica de sus estudiantes y egresados y tomar «decisiones teniendo en cuenta los intereses de las familias y de la comunidad, para no profundizar el desarraigo que siempre implica el estudiar en una universidad» (Dietz, 2016); cuarta, pensando seriamente en el perfil del egresado que se está formando, para que el estudiante una vez termine sus estudios efectivamente se pueda vincular a la comunidad de origen y pueda aportarle:

«Tenemos que establecer mecanismos entre universidad y comunidad y eso también significa que se tiene que superar el cinismo de la universidad occidental de decir: 'cuando sale el ex matriculado y cuando haya obtenido su título terminó nuestro compromiso con ellos'; no, al contrario, en las comunidades y en las familias siguen pidiendo un compromiso con los propios egresados y nosotros necesitamos a los egresados para saber nuevos yacimientos de empleo, nuevas oportunidades, o sea, son un factor estratégico para nosotros seguir aprendiendo» (Dietz, 2016).

Quinta estrategia, creando en cada sede de la UVI una pequeña ONG de asociaciones de egresados que trabajen en proyectos productivos con el apoyo de la universidad.

Para Restrepo esto se lograría incentivando los procesos de dignificación de lo que los estudiantes son, para que valoren por igual su título académico y su lugar de origen:

«O sea, hacerle entender a alguien que de donde viene es tan importante como ser médico, así de sencillo y así de complejo, y que ser médico no implica dejar de ser, perder la perspectiva de donde se viene» (Restrepo, 2015).

Según Guerrero esto se lograría impartiendo los principios filosóficos de una educación pertinente centrada en lo nuestro, lo local, con base en los conocimientos que tienen las comunidades americanas.

Calpa propone dos estrategias; primera, incentivando la interculturalidad como un pensamiento creativo que ayuda a resolver los problemas de las comunidades:

«La idea que hay en las universidades es que el pensamiento de la interculturalidad es de la tradición y de la cultura, no ven nada que pueda ayudarnos a resolver los temas contemporáneos, y nada que ver con los sistemas de pensamiento» (Calpa, 2016).

Segunda estrategia, motivando la investigación de campo, «allí los grupos de investigación tienen una ventana, una oportunidad maravillosa» (Calpa, 2016).

Por su parte, Cabezas expresa que se podría lograr promocionando una dinámica de formación que articule de manera sincrónica y fluida las identidades entre los sujetos «porque el riesgo de no guardar este equilibrio sería la aculturación acrítica de los estudiantes y la posible fobia a su identidad y a sus comunidades» (Cabezas, 2016).

En las apreciaciones de los expertos entrevistados respecto a la orientación que puede darse a la formación de los estudiantes para que ellos puedan aportar al fortalecimiento de sus comunidades de origen, se distinguen los siguientes dos aspectos: el primero tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el segundo hace alusión a la manera como los egresados se vinculan con esas comunidades, constituyendo la investigación el puente entre estos dos factores.

7.1.2.8.1 Orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje

En lo que respecta al primer aspecto, el proceso de enseñanza y aprendizaje, Guerrero manifiesta que mientras estén en el aula la formación se debe basar en principios filosóficos de las mismas comunidades, entonces, en cinco años debe retroalimentarse con esas comunidades, si esto no se hace serían solo occidentalizados y no podrían aportar a sus comunidades desde la investigación. En este mismo sentido, Restrepo expresa que se debe incentivar en el aula y otros espacios, el proceso de dignificación de lo que ellos son, haciéndolos entender la importancia de su origen, de sus tradiciones, de sus conocimientos; si esto se lograra en cinco años, se evitaría, como lo dice Cabezas, que los estudiantes sean aculturalizados de manera acrítica por el proceso de formación que están recibiendo, pues sin cultura es muy difícil que ellos regresen a aportar a sus comunidades.

Sobre estas apreciaciones, a lo largo de esta investigación se ha logrado evidenciar que los conocimientos propios no hacen parte explícita de los planes de estudios de la gran mayoría de instituciones de educación convencionales, a excepción de asignaturas electivas, lo cual es un avance, pero no el suficiente para alcanzar que la formación y la investigación se basen en los saberes de las comunidades; tampoco la investigación de docentes y estudiantes de pregrado se dirigen a indagar para y con las comunidades locales, entonces, la occidentalización de la educación es un hecho para la diversidad de estudiantes que acceden a la educación superior. Esta situación es una de las causas de que los jóvenes estudiantes procedentes de pueblos originarios no vivan un proceso de dignificación de sí mismos como miembros de sus culturas, pues estas no se trabajan dentro de su formación; por el contrario, lo que se evidencia en las aulas, como los estudiantes consultados en este estudio lo expresaron, son manifestaciones explícitas de racismo y discriminación por parte de sus compañeros y docentes ante la indiferencia de los directivos, lo cual obliga a los estudiantes, en muchos casos, a negar su origen cultural; y es que, en el marco de la globalización se “tiende a homogeneizar los objetos culturales queriendo formar una única cultura actual” (Montaño, Bucobo, Rivas, Díaz, 2012, p. 9).

Se esperaría que desde las nuevas oficinas que se están creando en los centros universitarios para hacer realidad la política de inclusión en la educación superior que ha establecido el Ministerio de Educación Nacional se trabaje el proceso de dignificación, así sea de manera extracurricular. Sin embargo, la investigación orientada hacia las comunidades y desarrollada participativamente con estas es una vía especial para dignificar a los alumnos por cuanto ellos mantienen los nexos con las comunidades de origen en torno a sus saberes y sabiduría, lo cual es un verdadero patrimonio que, en un ejercicio investigativo, les permitiría a docentes y estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos establecer un diálogo de saberes, a partir de lo propio y de la formación occidental recibida en las instituciones de educación superior; en este escenario los estudiantes de los pueblos originarios se sentirían dignificados, además, útiles a sus comunidades al aportar a la solución de problemáticas de sus pueblos desde su propia sapiencia conjugada con la de Occidente; entonces, estos estudiantes dejarán de relacionarse solo con el folclor y los rituales, para ser valorados desde su saber y la riqueza de su cultura; lo que, igualmente, fomenta el arraigo de los jóvenes a sus comunidades.

7.1.2.8.2 Servicio de los egresados a las comunidades

El segundo aspecto tiene que ver con el fomento de estrategias que les facilite a los egresados continuar sirviendo a sus comunidades, por ejemplo, Dietz propone dos estrategias básicas:

Una, el portafolio de carrera, que contenga la red de actores comunitarios que el estudiante conoció a través de su investigación y con quienes podría vincularse para su desempeño laboral; estas redes se constituyen cuando se entiende y se acepta que la relación con los sujetos investigados va más allá de obtener información, que en realidad se tejen relaciones entre personas, las cuales le servirían para su vinculación con las comunidades. Y es que en las metodologías de investigación occidentales, en aras de conservar las supuestas imparcialidad y objetividad en los procesos investigativos, la relación entre el investigador y los investigados se reduce a la recolección de datos que hace el primero sobre los segundos con el fin de realizar un trabajo, normalmente desde la óptica de quien indaga, por ello, Corona y Kaltmeier (2012) reconocen que “casi siempre la conclusión del trabajo de campo finiquita el diálogo sobre la investigación [...], pues en la fase de la recopilación de los datos hay un diálogo que durante su análisis e interpretación llega a ser un monólogo” (p. 46); y al finalizar el diálogo también concluyen las relaciones transitorias que se establecieron porque, lo que generalmente acontece, es que los resultados de los procesos investigativos no llegan a los proveedores de información, quienes muchas veces son los beneficiarios directos de esos resultados, pero al investigador más lo motiva divulgarlos entre la comunidad académica, la cual los analiza y utiliza desde una visión occidental. En consecuencia, en estas condiciones no es posible establecer una red que le permita a los egresados seguir interactuando con las comunidades que fueron el sustento de sus procesos investigativos.

Lo que se requiere es establecer unas relaciones estables y duraderas entre investigador e investigados, pero no solo con el interés de continuar un camino largo de acciones conjuntas, sino también porque esta proximidad enriquece el proceso investigativo, en el sentido que cuando las comunidades participan y colaboran desde la identificación del problema hasta la publicación de los resultados, aportando sus saberes e inquietudes, se logran unos productos integrales más contextualizados, más contundentes, pues tienen en cuenta las epistemologías locales y no únicamente las occidentales; además, si se quiere conocer de manera real a los sujetos de investigación, quienes cuentan con una naturaleza social, es importante contar con su participación directa, así lo expresan Corona y Kaltmeier (2012):

Al introducir como punto de partida la naturaleza social de los sujetos (uno se construye frente al otro), se pone en cuestión la posibilidad de conocerlo sin su propia participación. En esta perspectiva, lo que se conoce es sólo lo que el otro desea que así sea [...] Por ello la importancia de construir situaciones horizontales durante la investigación en las que ambas voces se expongan en un contexto discursivo equitativo (p. 14).

Sobre las relaciones investigador-investigado, Smith (2012) considera que establecerlas y mantenerlas es una habilidad; concretamente ella manifiesta: “las habilidades para ingresar en relaciones preexistentes, para construir, mantener y cultivar relaciones y para reforzar la conectividad son importantes habilidades de investigación” (p. 211).

Estas habilidades deben ser inculcadas desde las instituciones de educación superior, de una parte, por sus directivos, quienes en los reglamentos de investigación docente y estudiantil deben prever y facilitar los encuentros y acciones continuas entre investigadores y las comunidades en los trabajos investigativos que se adelanten; por otro lado, los propios investigadores deben involucrarse activa y decididamente adoptando dentro de las estructuras metodológicas de sus proyectos la participación real de los pueblos originarios, en torno a cuyas necesidades y saberes se construyan las líneas de investigación, tal como lo hacen las universidades interculturales como la Universidad Veracruzana Intercultural de México.

La segunda estrategia propuesta por Dietz es mantener contacto permanente entre instituciones de educación superior y las comunidades para indagar los intereses de las comunidades. Esta acción requiere hacerse a través de los investigadores o los responsables en los centros universitarios de los programas de inclusión.

La conclusión básica es que la investigación va más allá de recolectar datos, en realidad toma el sentido de una práctica socio-cultural, en donde se identifican y solucionan problemas y se establecen lazos para entender la vida, pues como lo sostiene Corona y Kaltmeier (2012) “el proceso investigativo y la producción de conocimientos [es] un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público” (p. 12); es decir, la investigación trasciende y es más que lograr la publicación de artículos y la realización de ponencias a nivel mundial, como lo han establecido las políticas de divulgación del conocimiento por parte de una comunidad académica intensamente colonizada; y va más allá del sentido racional de la

investigación, “cuya característica típica es suprimir sus propias condiciones de enunciación y negar su espacio histórico de inscripción [...] y pretenden estar hablando desde una posición imparcial” (Mouffe, 1999, p. 197).

Al asumirse la investigación como una práctica socio-cultural se está dando cabida a diferentes concepciones de vida y de mundo, desde las cuales se aborda la realidad de manera integral para realizar construcciones creativas de conocimientos, mediante reflexiones inter y transdisciplinarias; conocimientos que aporten al desarrollo de las comunidades participantes y de la academia misma, siempre en una relación igualitaria y dialógica entre investigador e investigado, es decir, “el investigado es parte fundamental del investigador, y viceversa (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

8 Conclusiones

La investigación realizada permitió llegar a comprender cómo se desarrolla la formación en investigación de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Cesmag de la ciudad de Pasto, desde el punto de vista de la interculturalidad y el reconocimiento de la alteridad, a través de tres elementos fundamentales: primero, el conocimiento de los saberes culturales con que llegan los estudiantes a las asignaturas investigativas; segundo, el conocimiento de los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro y el tipo de relación que se da entre estudiantes y entre estudiantes y docentes en la formación investigativa; y tercero, la identificación de la realidad en torno a cómo los docentes en la formación investigativa tienen en cuenta la opinión, los conocimientos previos, los saberes contextuales y las expectativas de los estudiantes en un ambiente de respeto al otro.

Pero, además, partiendo del hecho que en esta investigación se pretendía avanzar más allá de la comprensión de una realidad que se vive en las aulas de instituciones de educación superior convencionales, como lo es la Institución Universitaria Cesmag, para pasar a reflexionar sobre cómo sería posible que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa, a partir de principios epistémicos y metodológicos, la consulta a los cinco expertos dio luces fundamentales que se constituyen en un referente de análisis para los centros universitarios, obligados hoy en día a acoger y a trabajar la diversidad de sus estudiantes mediante la inclusión de lineamientos de interculturalidad y respeto a la alteridad.

En lo referente al primer elemento –los saberes culturales de los estudiantes–, se logró establecer que los estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos de las asignaturas investigativas del programa de Licenciatura de Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag ingresan a su proceso de formación superior conscientes de su arraigo cultural y reconociendo el aporte de las tradiciones familiares, tanto en su formación como personas (valores) como en su formación profesional, lo cual es considerado como un factor determinante a la hora de afrontar los retos de la vida. En este sentido, se resalta la empatía que expresan y manifiestan en diferentes momentos de su formación, reconocida por los jóvenes como la sensibilidad frente a sus compañeros en torno a sus necesidades, especialmente materiales, y el apoyo a los familiares de los condiscípulos frente a situaciones de calamidad. Esto significa que lo que les afecta a sus compañeros lo sienten como propio, reconociendo que esta sensibilidad obedece a que ellos también han pasado por este tipo de

necesidades en algún momento de sus estudios, y expresando que el origen de dicha sensibilidad está en la cultura de la cual provienen.

Estas acciones de empatía son muy importantes dentro de un diálogo intercultural en el proceso de formación, pues el individuo al ser sensible a las necesidades y sufrimientos del otro se coloca en un nivel de igualdad, de comprensión y aceptación de los congéneres; además, que la empatía es un factor fundamental para que haya el respeto a la alteridad, pues sin empatía no es posible comprender y reconocer al otro.

Sin embargo, los estudiantes también reconocen que se presentan varios hechos que dificultan el diálogo intercultural en el aula, a pesar del gran potencial con el que llegan a la Institución. Dichas dificultades son las siguientes:

En primer lugar, los docentes desconocen las culturas que son diferentes a la occidental, concretamente, las culturas indígenas y afrodescendientes del departamento de Nariño.

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los docentes se centran en la reproducción de conocimientos generados en otros lugares, en otras condiciones, es decir, descontextualizados; además, en los contenidos curriculares no se contemplan temas culturales y étnicos. Igualmente, desde el punto de vista de la utilización de didácticas y metodologías, los docentes se centran en lo académico que no promueve el respeto a la diversidad cultural.

En tercer lugar, las líneas de investigación definidas para el programa de Licenciatura en Educación Física, en lo que respecta a la manera como están estructuradas y las directrices administrativas para realizar los trabajos de grado, no permiten estimular las investigaciones en las comunidades de origen de los estudiantes, perdiéndose la oportunidad de construir conocimientos con la participación de los saberes locales y de tantas personas sabias de estas comunidades originarias.

Por otro lado, al no considerarse los saberes locales en la formación de los estudiantes se está generando tres situaciones complejas: la primera tiene que ver con lo que Gunther Dietz y Laura Mateos (2011) denominan *adaptación cultural* del alumnado, en la cual los estudiantes se ven sometidos a aceptar a la fuerza la visión del mundo de Occidente. Un segundo aspecto, íntimamente vinculado con el primero, es que los estudiantes, al ser obligados a considerar el conocimiento occidental como el único válido, finalizan cayendo en la *negación cultural*, que

significa que los estudiantes, principalmente indígenas y afrodescendientes, terminan escondiendo su cultura de origen para buscar ser reconocidos por los estudiantes occidentales, lo cual es una manifestación de la colonialidad, como lo manifiesta Walsh (2007b) “la necesidad de blanquearse para ser aceptado hace parte de esta colonialidad” (p. 29); esto motivado, principalmente, por la presencia de un tercer factor crítico que es reconocido por los estudiantes no occidentales: las manifestaciones de racismo que se dan en el aula en contra de los estudiantes indígenas y afrodescendientes.

Lo anterior permite determinar que en la Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag existen evidencias de la presencia de una de las principales características que el Proyecto Modernidad/Colonialidad ha resaltado y distingue a la formación superior de los países latinoamericanos, característica que radica en que “el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes [...] están rehusados” (Walsh, 2007b, p. 29), por cuanto se ha arremetido en contra de las cosmovisiones que tienen los pueblos no occidentales, negando su legítima existencia, ya que la epistemología eurocéntrica occidental dominante –como lo afirma Grosfoguel (2007)– no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico y científico.

De esta manera, se puede concluir que la construcción de conocimiento intercultural es difícil en instituciones educativas convencionales y colonizadas, con una comunidad académica también colonizada, a pesar de que autores como Mignolo, Dussel, Quijano y Walsh, entre otros, sostengan la imperiosa necesidad de hacer intervenir todos estos conocimientos no occidentales en un nuevo horizonte transmoderno y postoccidental para América Latina y el mundo.

Lo que ocurre es que se requiere una “transformación curricular del sistema educativo [que] supone la modificación de la práctica pedagógica de los educadores y el cambio en las acciones y fundamentos filosóficos de los planificadores” (Zambrana, 2008, p. 77); de todas formas, y como se presentó en el estado de arte, diferentes instituciones de educación superior convencionales están realizando diversas acciones para trabajar por la interculturalidad, a partir de la diversidad de su comunidad académica, como: el ofrecimiento de programas académicos de pregrado o postgrado, capacitación mediante educación continua, y la inclusión de asignaturas electivas donde se contemplan los conocimientos locales en sus programas convencionales. Se trata de un buen punto de partida, lo importante es seguir trabajando sin pretender grandes cambios integrales de una sola vez; pero sí enfrentar esta

realidad que está allí, en cada aula, en cada espacio de los centros educativos, pues la diversidad es su característica primordial, y en donde tener en cuenta los saberes culturales es fundamental, tal como se concluye en la tesis doctoral: *El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico*, elaborada por Rubinsten Hernández (2017), quien establece la necesidad que estos saberes se “identifiquen, reconozcan y entren en diálogo con otras posibilidades de visiones y explicaciones de mundo, pues [...] la idea es que los estudiantes puedan estar en constante negociación de experiencias y sentido en el marco de la cultura y sus contextos” (p. 285).

En lo que respecta al segundo elemento –los aspectos que evidencian y caracterizan el reconocimiento del otro en la formación investigativa de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag y el tipo de relación que se da entre los mismos estudiantes y entre estudiantes y docentes– se destaca, inicialmente, que algunos estudiantes mencionan que les resulta fácil comprender a sus compañeros de culturas diferentes, porque –aunque no conozcan a esas otras culturas–, poseen valores que hacen posible aceptar las diferencias; valores como el respeto a la diferencia (tolerancia) y colocándose en el lugar del otro (empatía). Sin embargo, otros estudiantes expresaron que tienen dificultades para comprender al otro, precisamente debido a las diferencias culturales, lo cual es muy común encontrar en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos, más o menos fuertes, en donde surgen constantes situaciones de conflicto, en especial, en espacios educativos que no tienen en cuenta la diversidad cultural, principalmente en las instituciones de educación superior convencionales, que no cuentan con un espacio para el conocimiento, ni siquiera para relacionar las culturas, solo se da la coexistencia entre ellas, ya que lo que se presenta al interior de las aulas es lo que Escarbajal (2011) denomina una *homogeneización cultural* a partir de la cultura dominante establecida mayoritariamente; homogeneización cultural que tiene:

[Sus] raíces en la colonización europea y el periodo de formación de la República, en el marco de un proyecto de Nación que procuraba un país con una lengua y única religión, una raza; una cultura y por consiguiente una única identidad cultural para todos los colombianos (Garcés, 2000, p. 91).

En concreto, en las observaciones realizadas de las clases de asignaturas investigativas en la Licenciatura en Educación Física, la dinámica de ellas no da cabida al diálogo entre las diferentes culturas, pues el docente comparte unos conocimientos, da unas orientaciones sobre cómo desarrollar las fases de su trabajo de grado y, luego, en los avances que presentan los estudiantes, el docente menciona los aciertos y errores que encuentra desde el punto de vista metodológico, pero no da la oportunidad para que se dé un compartir de puntos de vista diferentes, de otros pensamientos o de por lo menos poder escuchar la voz del estudiante, ni mucho menos del reconocimiento de su propia cultura, de los saberes que tienen los sabios de las comunidades indígenas y afrodescendientes que pueden aportar al conocimiento del mundo y a la solución de los graves problemas que actualmente aquejan a la humanidad. En cambio, se da una imposición de los puntos de vista de los docentes.

Valladares (2015) establece que la homologación cultural se entiende como “la pérdida o el debilitamiento de los rasgos singulares y particulares de las personas y colectivos humanos como el idioma, sus prácticas y comportamientos, sus elementos de representación simbólica y la construcción de identidades sociales” (p. 2). En el proceso de esta investigación fue claramente evidente, a través de las observaciones y las respuestas de los jóvenes indígenas y afrodescendientes, la homologación a que son sometidos los estudiantes, en especial en lo relacionado con prácticas y comportamientos en la Institución; ya en lo que tiene que ver con la homogeneización en sus rasgos identitarios y en otros escenarios se ameritan otras indagaciones centradas en esta temática únicamente.

En lo que respecta a la relación docentes-estudiantes, los estudiantes que hicieron parte de esta investigación expresan que dicha relación, en términos generales, se da de manera respetuosa; sin embargo, en algunos casos hay docentes que no son respetuosos con sus estudiantes; o existen “choques”, es decir, ciertos roces en las relaciones debido a incomprensiones, precisamente por la estructura vertical del proceso formativo, en la que el docente tiene la autoridad (el poder).

Efectivamente, dentro de las observaciones realizadas se presenció en general una cierta distancia entre los docentes y estudiantes, la cual no puede asociarse a respeto, sino más bien a extrañamiento, pues la esencia de la relación entre ellos es lo académico, y todo gira en torno a sí se está cumpliendo adecuadamente la tarea de construir, paso a paso, su documento de investigación. De igual manera, no se hace referencia a las situaciones particulares que

atravesan los estudiantes, por ejemplo, el motivo por el cual un estudiante llega muy tarde a la clase y el docente no se ocupa de él.

Otro ejemplo de la relación vertical encontrada en la formación investigativa de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física es que a los estudiantes que proceden de la zona rural del departamento de Nariño, especialmente de territorios indígenas, no se les permite realizar sus propuestas de investigación en sus lugares de origen, sino que por situaciones administrativas del proceso de trabajo de grado deben hacerlo en la ciudad de Pasto, pues este ejercicio investigativo debe efectuarse en los mismos sitios donde los estudiantes hacen su práctica pedagógica (los cuales normalmente están ubicados en la ciudad de Pasto), porque paralelo a la práctica y al trabajo de grado cursan otras asignaturas del plan de estudios; además porque si quisieran hacer su trabajo de grado y práctica pedagógica en sus sitios de origen, tendrían que cumplir intensivamente las 8 horas semanales de práctica, mientras en Pasto hacen dos por día, dándoles tiempo para atender las demás asignaturas que le corresponden en cada semestre académico. Si a pesar de todo se decide trabajar por fuera de la ciudad, contando con la colaboración de los establecimientos educativos para que hagan la práctica intensiva, los costos de desplazamiento de los estudiantes y el asesor deben ser cubiertos por los mismos estudiantes.

La verticalidad en la relación docente-estudiante también se identificó en la investigación en los siguientes hechos:

- Los docentes cuentan con el respaldo de sus jefes inmediatos (director de programa y decano) cuando se presenta algún conflicto en el aula, frente a lo cual los estudiantes prefieren guardar silencio por temor a represalias; es decir, terminan aceptando esta relación de verticalidad que no comparten.
- En la observación en el aula se evidenció, en primer lugar, que los docentes cuando estaban presentando un tema se mantuvieron todo el tiempo en la parte de adelante, junto al tablero, pero no se acercaron en ningún momento a los estudiantes, su posición era alejada de sus discípulos, entonces, los docentes sobresalían en el grupo, en especial, por su lejanía con los jóvenes; además no hay otro punto de encuentro entre docentes y estudiantes que no sea la parte académica, todo gira en torno a la construcción del trabajo de grado. Por otra parte, los profesores siempre dan los conceptos que se necesitan en un tema, es decir, no se preguntaba

a los estudiantes qué opinaban o conocían sobre un aspecto a tratar, por lo tanto, el concepto se mostraba como algo ya terminado, sin tener en cuenta el concepto del otro.

- Otro hecho en el que fue evidente la verticalidad es en el cumplimiento estricto de los tiempos para la entrega de los trabajos de avance que se les pide a los jóvenes, para no salirse del reglamento de trabajos de grado.

Por lo tanto, hay una verticalidad en toda la estructura de las asignaturas investigativas, en su desarrollo práctico, en la cual el docente es el que 'enseña' a investigar mostrando certeza en sus orientaciones; pero no se da la voz a los jóvenes, que tienen mucho que aportar en lo pertinente a procesos investigativos, sobre todo, indígenas y afrodescendientes, quienes poseen una larga tradición investigativa, a través de sus etnias y familias; esto además implica que no se tienen en cuenta los saberes previos de los estudiantes, ni tampoco se los hace partícipes del proceso formativo, porque así no tuvieran nociones de investigación, al convertirlos en sujetos activos de su proceso formativo, esto es, permitirles construir sus propios conceptos, debatir lo que están aprendiendo con sus compañeros, realizar sus propios aportes, la calidad de los trabajos sería algo intrínseco a su proceso de construcción y habría un verdadero interés y gusto por la investigación; al mismo tiempo, las relaciones interpersonales serían mejores, pues se estaría dando acogida y valor a lo que el otro es.

La verticalidad en la relación docente-estudiantes, según Valencia y Correa (2018), obedece en buena medida a que el docente tiene miedo de perder el poder y el control que ejerce sobre el grupo, gracias, especialmente, al conocimiento parcial que posee de la disciplina; incluso, en el campo de la interculturalidad en el aula, este miedo impide acoger “otros saberes que circulan en el pensamiento del sujeto de la educación, muchas veces negados e incomprensidos, porque escapan al saber y control disciplinar que posee el docente (p. 233).

Por otro lado, en lo que respecta al reconocimiento que tienen los estudiantes de sí mismos –entendido dicho auto-reconocimiento como el sentido de pertenencia que tiene el estudiante frente a la etnia a la cual pertenece–, la investigación permitió establecer que los estudiantes afrodescendientes se reconocen desde su forma de ser particular y se sienten orgullosos de su origen; mientras que en el caso de los estudiantes indígenas, dicho reconocimiento se fundamenta principalmente en los lazos familiares y comunitarios.

Ahora, en lo que tiene que ver con cómo el estudiante es reconocido por sus compañeros, es decir, por el otro que es diferente a él, los estudiantes indígenas del programa de Licenciatura en Educación Física anotan que el problema inicial es que el grupo es desunido, debido a los diferentes lugares de procedencia de los jóvenes y a las desiguales condiciones económicas, es decir, a unos rasgos de diversidad del grupo que son evidentes y que llegan a constituirse en un obstáculo para unas relaciones armónicas, y más, para el reconocimiento y acogida entre compañeros. Por otra parte, estudiantes indígenas manifiestan que el reconocimiento de sus compañeros se ve afectado porque no conocen su origen cultural y, en otros casos, debido a las manifestaciones de discriminación que acontecen en el aula, las cuales suelen influir negativamente en algunos estudiantes para que terminen negando su pertenencia a un grupo étnico.

En el caso de los estudiantes afrodescendientes expresan que algunas veces los compañeros los reconocen y acogen por sus cualidades personales, lo que les ha permitido, incluso, que los demás se identifiquen con ellos; sin embargo, el sentirse discriminados por sus compañeros es una condición bastante general, hasta el punto de convertirse en un verdadero racismo. Efectivamente, en la observación realizada en clase, los estudiantes afrodescendientes siempre buscaron estar juntos, sentarse en las sillas próximas y varios efectúan el trabajo de grado entre ellos, sin integrarse con los otros compañeros.

Por lo tanto, se puede concluir que no hay un reconocimiento y acogida a los alumnos indígenas y afrodescendientes por parte de sus compañeros, por cuanto no se acepta con respeto y comprensión la diferencia; por el contrario, se presentan acciones discriminatorias que acentúan el malestar que sienten estos jóvenes étnicos por toda una vida de inferioridad e invisibilización.

De otra parte, con respecto al reconocimiento y acogida que tienen los docentes por sus estudiantes, en las entrevistas realizadas a los profesores en las asignaturas de investigación, ellos dicen que reconocen, respetan y acogen la diversidad cultural de sus estudiantes, mediante el reconocimiento del estilo de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en las observaciones efectuadas, se apreció por el contrario que no se tienen en cuenta los estilos particulares de aprendizaje de los estudiantes. De igual manera, los docentes afirman que se reconoce y acoge la diversidad a través de procesos investigativos que aporten a su lugar de origen, sin embargo, –con excepción de un caso–, no se realizan trabajos en las comunidades indígenas o afrodescendientes. Por otro lado, y no obstante que el conocimiento de las

historias de vida, de las experiencias, de las expectativas de los estudiantes, de sus realidades e intereses cargan de afecto y de confianza el proceso de enseñanza-aprendizaje (aportando no solo a la formación profesional, sino a la construcción del ser humano), dos docentes que fueron entrevistados expresan que ellos no escuchan las historias de vida y las experiencias que traen sus estudiantes; un profesor porque considera que eso no le compete como educador y otro docente menciona que no se puede atender las singularidades de los alumnos, porque los grupos son numerosos y no se cuenta con el tiempo suficiente para escucharlos.

Ahora, desde el punto de vista de los estudiantes, algunos mencionan que sí se sienten reconocidos y acogidos por sus maestros, no tanto por su cultura, sino por los logros académicos, lo cual corresponde a una situación normal que se da en cualquier tipo de centros educativos.

Por su parte, los docentes suelen reconocer los logros de sus estudiantes mediante acciones como las siguientes: la divulgación entre compañeros, entre grupos, entre sus colegas y directivos de los méritos alcanzados por sus discípulos; el estímulo con palabras y gestos para que continúen cosechando más triunfos. En este último caso, uno de los docentes que participó en el grupo focal expresó que él manifiesta no solo su reconocimiento, sino también su aprecio, valoración y respeto a sus estudiantes, de manera verbal con expresiones de aliento (por ejemplo, “sigue adelante”, “lo estás haciendo bien”) y de forma gestual, por ejemplo, con una sonrisa, dándole un abrazo o estrechándole la mano. Empero, dentro de las observaciones efectuadas no se apreció estos tipos de reconocimiento, ya que a todos los trabajos de grado que estaban desarrollando los grupos se les encontró errores, incoherencias, faltantes; entonces, todos tenían aspectos por mejorar; en realidad, se notó una centralización en las deficiencias y no en los avances logrados.

De igual manera, los docentes coinciden con los estudiantes cuando afirman que hay un reconocimiento de los estudiantes con mayor rendimiento académico, pues ellos sienten que están cumpliendo con su compromiso de formación, referido a que los estudiantes entiendan y asimilen los conocimientos que les está ofreciendo, y que muchas veces los docentes preparan con mucha dedicación y esfuerzo; entonces, los docentes expresan un aprecio manifiesto por aquellos alumnos que les responden a sus expectativas.

Por estos motivos, los estudiantes opinan que existe una falta de reconocimiento y acogida desde lo cultural; en cambio, hay una homogeneización. Efectivamente, esto es lo que se pudo

observar en las clases: un grupo tratado como homogéneo, que se comporta también homogéneamente, clases en las que las particularidades culturales de los estudiantes no son consideradas, por lo tanto, no se da el reconocimiento y acogida de los docentes hacia sus estudiantes en su singularidad. Además, esta situación permite establecer que en el caso analizado, la escucha mutua entre docentes y estudiantes no se da. Esta es una realidad institucional, por cuanto no se ha venido considerando la diversidad estudiantil dentro del currículo, que motive un diálogo directo entre docentes y estudiantes que atienda al origen étnico de sus estudiantes, para lograr un acercamiento y conocimiento cultural y personal que definitivamente enriquece la interacción entre docente y estudiantes y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje; a pesar de que algunos de los docentes entrevistados nieguen esa realidad institucional.

En la Institución Universitaria Cesmag se requiere pensar profundamente el aspecto del reconocimiento de sí mismo y del otro, por cuanto las personas siempre aspiran a ser sujetos de dichos reconocimientos, ya que “la búsqueda del reconocimiento mutuo y la alteridad hacen parte de la condición humana. Todo ser humano necesita de otro, desea ser amado, ansía la necesidad del otro y que esa necesidad esté dirigida a él” (Viveros, 2017, p. 49). El reconocimiento del otro es fundamental para el crecimiento personal; para la comprensión del otro, distinto, pero con quien se convive; para aprender de mejor manera en un marco de afectividad y sin discriminaciones; sin embargo, y como se pudo establecer en esta investigación, no hay un real reconocimiento por parte de los compañeros y profesores, siendo un obstáculo para ello, su origen cultural. Entonces, la Institución, cuyo lema actual de trabajo es “expertos en humanidad”, debe trabajar por este elemento tan importante para el desarrollo humano; además, el reconocimiento del otro hace parte de la formación integral que pretende ofrecer a sus estudiantes.

Este centro universitario debe, desde arriba, es decir, desde sus directivos, vivir ese reconocimiento de sí mismos y de los demás; entonces, se irá descendiendo hasta llegar a los alumnos. La vivencia propia se constituye en un ejemplo, la cual debe acompañarse de acciones de formación concretas desde el Centro de Humanidades y la Oficina de Inclusión y Diversidad, para propiciar ese reconocimiento que nutre a quienes lo viven y que conduciría a superar el racismo presente en las aulas.

En cuanto al tercer elemento tratado en esta tesis –las maneras cómo los docentes del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag tienen

en cuenta los saberes culturales y expectativas, en un ambiente de respeto al otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de asignaturas investigativas–, se evidenció que los docentes se centran exclusivamente en la ciencia occidental, defendiendo los aportes significativos de esa ciencia a la solución de los problemas actuales, aunque uno de los profesores reconoce que dicha ciencia también ha originado otros problemas más complejos, como el individualismo en las personas. Sin embargo, como sucede en los centros universitarios convencionales, es decir, en los que se conservan muy arraigados los rasgos de la Colonialidad, la preocupación en la formación investigativa se centra en cómo enseñar a investigar, sin ser un motivo de análisis el conocimiento que se produce y enseña, ni las formas alternas de producirlo, por cuanto se tiene la convicción que el único conocimiento válido es el que se genera en Occidente, el cual se considera la base de la Modernidad, y es creado por la vía de la ciencia occidental. Esto ha llevado a que uno de los docentes entrevistados haya expresado no estar dispuesto a un diálogo de saberes, porque plantea que los conocimientos locales no están documentados, reconocidos y validados por la comunidad científica.

Normalmente, lo que se da en la Licenciatura en Educación Física es la aplicación de conocimientos tal como lo plantean los investigadores internacionales, pretendiendo que también sean exitosos en estas regiones. Así, se corre el riesgo de acoger unos conocimientos foráneos solo por su actualidad y vigencia en escenarios mundiales. Realmente con una investigación que busca transformar y adaptar los conocimientos producidos a nivel internacional será muy difícil que se logre un impacto positivo a nivel local y regional, cuando generalmente no se tienen en cuenta los saberes locales, sus generadores ni sus expectativas; por ello se considera que un gran faltante en el sistema de acreditación es la regionalización, la cual debería ser un factor de evaluación, así como lo es la internacionalización.

En cuanto a los estudiantes, las opiniones con respecto a la ciencia occidental son diversas: algunos estudiantes consideran que ha sido importante pues ha contribuido con el desarrollo a través de la explicación de cómo funciona el mundo. Otro estudiante resalta la transformación de la sociedad en los países sub-desarrollados que dicho conocimiento ha generado. Sin embargo, otros estudiantes, en concreto los indígenas y afrodescendientes, opinan que ha habido una imposición de la ciencia y la cultura occidentales sobre los pueblos no occidentales (indígenas y afrodescendientes), desempeñando un papel muy importante en esta

colonización los medios de comunicación. Un caso que resaltan mucho los estudiantes entrevistados es la obligación de estudiar inglés, el cual va relegando sus lenguas de origen.

En lo pertinente a la formación en investigación, los estudiantes también resaltan que se sienten obligados a aprender de la ciencia occidental, sin tener en cuenta que ellos también tienen “otros” saberes que no son considerados en la formación universitaria, pero que de igual manera han mostrado su validez en las comunidades de origen, como el caso de la medicina tradicional que tiene otros tratamientos sobre el cuerpo humano, la alimentación y las danzas, y que podrían ser utilizados en la formación de los futuros maestros de Educación Física, para que se aproveche de la mejor forma todos estos saberes que han surgido de profundos trabajos de indagación y experimentación realizados por estas comunidades. Más aún, uno de los estudiantes manifestó la necesidad de una *ciencia propia*, coincidiendo con el planteamiento de algunos científicos sociales, como el colombiano Orlando Fals Borda, quien habló de una ciencia rebelde y revolucionaria que permita a los países latinoamericanos salir de su colonialismo intelectual y producir conocimientos que propicien su desarrollo. Sin embargo, hoy en día, no sería pertinente pensar en crear una ciencia propia, ya que la ciencia occidental ha aportado y aporta conocimientos que le sirven a la humanidad; de igual manera, existen conocimientos locales que le han aportado y le aportan a sus comunidades. Por lo tanto, en esta tesis se plantea que lo ideal es propiciar un diálogo de saberes entre las dos formas de producir conocimiento (el científico y los saberes locales), un diálogo que permita aprovechar sus fortalezas en beneficio del desarrollo de las sociedades, en un marco de interculturalidad.

Para lograr este diálogo de saberes en la formación investigativa de los estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Física se considera pertinente considerar los siguientes aspectos:

Inicialmente, reconocer que hay otras formas de producir conocimiento, diferentes a la ciencia occidental, situación que en buena hora se evidenció en las entrevistas a los docentes, ya que prácticamente todos ellos expresaron conocer lo que está ocurriendo con la propuesta latinoamericana del Pensamiento Decolonial, aunque esas otras formas de producir conocimiento todavía no han llegado a las aulas de la I.U. Cesmag como institución de educación superior convencional (colonizada).

Además, es necesario tener en cuenta la diversidad de los estudiantes en el aula, en cuanto a la cultura de donde provienen, y considerar sus conocimientos previos, sus expectativas, los saberes que ellos poseen del contexto, para que su aprendizaje corresponda a sus intereses y realidades, pero articulado al plan de estudios que la institución ha definido previamente, y de esta manera ellos puedan aportar efectivamente al desarrollo de su entorno.

Igualmente, se requiere preparar al personal docente en el campo de la interculturalidad y darle tiempo y condiciones para que pueda interactuar con sus estudiantes, asimismo permitirle cierta flexibilidad en el manejo de los microcurrículos. También debe haber una formación y capacitación de todo el grupo docente para conocer y manejar los conocimientos locales de las comunidades, partiendo del hecho que la cultura y las necesidades del contexto deben tenerse en cuenta en los procesos formativos.

Además hay que vincular docentes originarios de las comunidades proveedoras de los conocimientos tradicionales, aunque se corre el riesgo que ellos no tengan el nivel de formación académica que se exige para su vinculación laboral; pero esta situación puede ser manejada por las propias instituciones de educación superior, en el marco de su autonomía universitaria, y justificada ante el Ministerio de Educación Nacional, a la hora de solicitar o renovar registros calificados o someterse a los procesos de acreditación, pues es este mismo organismo el que ha establecido lineamientos para una educación intercultural en el país.

Adicionalmente, dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la participación activa de los estudiantes. En este sentido, un docente entrevistado considera importante impulsar las técnicas participativas en los procesos de investigación, lo cual permitiría escuchar las voces de los otros.

De igual manera, construir material de apoyo académico con la participación de las comunidades para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, realizar investigaciones en las comunidades de origen, de las que surgirían diferentes puntos de vista, opiniones y aportes en los cuales necesariamente se van a evidenciar los rasgos culturales de los estudiantes; así el trabajo de grado se constituye en un ejercicio importante para que los jóvenes aprendan a interactuar y asumir su papel de interlocutores con respeto y tolerancia hacia el otro.

Por último, un punto de partida fundamental es que el proceso investigativo debe desarrollarse de manera colectiva, esto es, no solo por un investigador individual ni desde un escritorio, sino en la relación entre investigadores y de estos con los investigados, es decir, con los sujetos de investigación, a través de un diálogo que permita escuchar al otro, fomente el respeto y valore a la persona, apreciando los puntos de vista de los demás, los cuales, así no se compartan, se escuchan, y frente a ellos se exponen sus propios puntos de vista con el ánimo de llegar a la mejor comprensión de una situación en particular; así se resuelven los conflictos que es común hallar en el encuentro con el otro. En este sentido, el trabajo de grado en el programa de Licenciatura en Educación Física se realiza de manera colectiva, en grupos integrados de manera voluntaria de dos a cuatro estudiantes, lo cual se convierte en una fortaleza para hacer realidad el diálogo de saberes. Además, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física plantean que dentro de su proceso de formación en investigación se utilizan diferentes estrategias para fomentar el diálogo; un diálogo que motive el debate, el intercambio de ideas, el disenso y consenso, lo cual es muy importante en la realización de una investigación. Inicialmente, un estudiante indígena se refirió a los debates a través de mesas redondas. Por otro lado, el intercambio de ideas, disenso y consenso entre los participantes de la investigación se realiza además a través de las asesorías de los trabajos de grado, pero, también, cada grupo cuenta con la asesoría del docente de las asignaturas investigativas, quien metodológicamente guía la construcción y desarrollo de la investigación dentro de sus clases, pues él es un investigador perteneciente a alguno de los grupos de investigación, ya sea del programa o de la facultad.

Entonces, hay diferentes retos por asumir en cuando a la formación investigativa desde la interculturalidad y el respeto a la alteridad, y es fundamental que se tengan en cuenta tanto el sistema de pensamiento occidental como el local en los procesos investigativos que se realicen, considerando a los estudiantes de las comunidades locales como investigadores que conocen y pueden aportar a la generación de conocimientos a partir de sus saberes propios. Estos saberes propios incluyen sus propios métodos y técnicas de indagación, pues la investigación “es parte de la vida misma de los pueblos indígenas y afrodescendientes y de comunidades étnicas que crean conocimientos para transformar sus condiciones de vida” (Del Cid, et. al., 2012, p. 15).

Finalmente, en lo relacionado al cuarto elemento abordado en esta tesis –los conceptos que tienen algunos expertos nacionales e internacionales con respecto a los principios epistémicos

y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y el reconocimiento del otro dentro de la formación en investigación—, se resalta que:

Como punto de partida, todos los expertos entrevistados están de acuerdo en que se requiere de una pedagogía decolonial que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial, teniendo en cuenta que el conocimiento de los pueblos originarios es un conocimiento tan válido como el producido en Occidente. Para ello es fundamental que las ciencias y las disciplinas occidentales sean enriquecidas y trascendidas a través de un verdadero diálogo con los otros conocimientos y sujetos que no están dentro de la tradición occidental. Sin embargo, los expertos reconocen que este diálogo todavía no ha podido superar en la mayor parte de los casos el nivel de mero discurso y sin poder trascender los saberes hegemónicos, pues la pedagogía decolonial es compleja para operativizar y para llevarla a la práctica, debido, principalmente, a que los otros conocimientos han sido, por un lado, tradicionalmente marginados por la comunidad académica occidental y, por otro lado, sobre-idealizados. De igual manera, para el experto Gerardo Guerrero dicha pedagogía no se ha consolidado debido a que esta pedagogía es en realidad una portentosa arma epistémica para confrontar los regímenes establecidos y, por esta razón, a dichos regímenes no les conviene impulsarla. De todas maneras, los expertos entrevistados manifestaron que hay tres vías para la decolonización intelectual: a partir de la generación de un pensamiento crítico desde lo propio, tomar conciencia de la colonización existente y desde el diálogo entre lo occidental y lo propio.

En lo que respecta a los aportes metodológicos de la pedagogía decolonial, el primer aspecto que se trató con los expertos corresponde a cómo se puede romper la lógica de las disciplinas aisladas en la ciencia, cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de diferentes disciplinas y de otras formas de conocimiento. Al respecto, la mayoría de los entrevistados proponen que la educación debe abordarse desde núcleos temáticos y problémicos que permitan la integración de las diferentes disciplinas, además que se debe permitir el diálogo con otros saberes, es decir, con conocimientos (cosmovisiones) que no se originan en la academia, sino en las comunidades que viven los problemas.

En segundo lugar, se indagó sobre el compromiso que debe tener la educación para contribuir en la realización material y espiritual de las personas. Los cinco entrevistados coinciden en que la educación debe contribuir con dicha realización, de hecho, tres de los entrevistados, Dietz, Restrepo y Guerrero, manifiestan que esto no se está haciendo en las instituciones educativas ya que solamente se acepta el conocimiento occidental que rechaza a los otros saberes, especialmente se acepta un conocimiento de tipo enciclopédico, el cual prepara a los estudiantes solo para beneficio productivo del Estado, o sea, como si las personas fueran máquinas para producir; sin embargo, los autores reconocen que la formación en general, y la investigativa en particular, no únicamente se debe enfocar en conocer, sino en el saber hacer, en un conocimiento reflexivo, crítico, que incluya otros saberes para fomentar el pensamiento propio y que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos.

Por su parte, Cabezas dice que la educación no solo es la que se obtiene en una institución educativa, sino que se da en otros contextos, como: la familia, la comunidad de origen, la comunidad de residencia; y de estos contextos se olvida la educación tradicional que cree que solo se forma dentro del aula, en contenidos teóricos y con el profesor al frente, “dictando la clase”; por ello, se presentan casos en instituciones de educación superior que desconocen los escenarios y espacios de formación, como cuando llega a la institución o a otras un gran conferencista, con quien se da una oportunidad especial para que los estudiantes aprendan, pero los docentes no dan permiso porque deben cumplir lo establecido en los *silabus* o microcurrículos de cada asignatura, además porque deben cumplir los requisitos de alta calidad, dirigidos en buena proporción a la formación productiva. Lo mismo suele ocurrir cuando el experto invitado es un indígena o un afrodescendiente, y al no darse ese evento los alumnos pierden la ocasión de aprender estilos de vida, espiritualidades y formas de concebir el mundo que enriquecen a la persona, al futuro profesional.

En lo que respecta a la necesidad de reorientar el sentido y significado de los currículos para tener en cuenta otros sistemas de pensamiento diferentes al occidental y que son igualmente válidos, se identifican las siguientes tres posturas: en primer lugar, la de Calpa, quien expresa que para que haya transformaciones, la educación debe partir desde el pensamiento propio. En segundo lugar, la posición de Restrepo y Cabezas, referida a la necesidad de poner en diálogo el conocimiento occidental con los saberes de la comunidad, aceptando que el pensamiento occidental debe seguir, reconociendo, eso sí, que ese pensamiento es necesario, pero no suficiente; concretamente Cabezas menciona que en el

currículo debe contemplarse lo occidental y lo propio. En tercer lugar, Dietz y Guerrero plantean lo que constituye en una crítica de lo que podría acontecer en la segunda postura, en el sentido que se podría incluir dentro de un programa académico, por ejemplo, una asignatura de Etnomatemática, pero en el momento que se la desarrolle en el aula puede tomar un matiz occidental: lo propio puede volverse occidental; entonces, la situación que surge es cómo respetar la frontera entre un pensamiento exclusivamente occidental y uno que no lo es, ya que al no darse este respeto se va a terminar folclorizando el conocimiento no occidental o de las comunidades en el aula; entonces, Dietz propone –y eso lo comparte Guerrero– que el camino a seguir sería confrontar el conocimiento occidental con el conocimiento propio, el que se origina en esas otras comunidades, para que la educación no sea ajena, sino pertinente a ellas; y esta confrontación se realiza en el contexto de las comunidades mediante la investigación y la interacción con ellas.

En este sentido, los grupos de investigación en los cuales participen estudiantes de diferentes culturas pueden adelantar proyectos de investigación en donde se establezca un diálogo de saberes, en el que todos los conocimientos sean igualmente valorados y todas las voces sean escuchadas, en un marco de respeto a la alteridad, y orientados a trabajar por el bienestar de la sociedad. Los resultados de estos estudios deben volver a las comunidades y también a los estudiantes de los programas académicos a los cuales pertenecen los grupos de investigación, por cuanto es una premisa lógica que estos resultados entren a incorporarse en los microcurrículos de las asignaturas pertinentes que hacen parte de los planes de estudio aprobados. Igualmente, y a partir de esos resultados, pueden surgir asignaturas electivas u optativas para ser cursadas por estudiantes de diversas culturas, pertenecientes a diferentes programas académicos; este es buen medio para ir incorporando otros sistemas de pensamiento en el currículo de la formación de pregrado de instituciones de educación superior convencionales.

Sobre la posibilidad de que en una institución de educación superior convencional se pueda pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de la información a la comprensión del conocimiento, los expertos entrevistados manifestaron que se requiere adoptar un modelo pedagógico con las siguientes características: a) Que se fundamente en la investigación, ya que esta permite aprender a producir conocimientos y no a repetir lo que otros han hecho. b) Que esa investigación se realice para abordar la realidad de las

comunidades, con su participación directa. c) Que dé la posibilidad del diálogo con el otro, y eso implica dos situaciones: primero, que hay un *otro* dentro de las instituciones de educación superior, que son los mismos docentes con quienes Dietz expresa que se deben conformar comunidades de aprendizaje; segundo, que hay un *otro* que está en las comunidades, de quienes, como lo dice Calpa, se puede aprender y desaprender.

En lo relacionado con la posibilidad de incluir tres ciclos de formación (ciencias ancestrales, ciencias occidentales e interculturalidad) en las instituciones de educación superior convencionales, la mayoría de los expertos consideran que lo fundamental es establecer el diálogo de saberes entre los conocimientos occidentales y los saberes otros, a nivel de todo el currículo, esa sería la situación ideal en el camino a la interculturalidad; sin embargo, se trata de un cambio profundo y radical al interior de las instituciones de educación superior convencionales y fuera de ellas.

Con respecto a la modalidad más adecuada para ofrecer programas académicos que eviten el desarraigo de los estudiantes de sus comunidades, los entrevistados resaltan que más importante que la modalidad de formación es la intencionalidad de esa formación, es decir, que el proceso educativo –como lo expresa Restrepo–, más que otorgar un título, debe permitir que el estudiante siga vinculado con su comunidad de origen, para que le pueda aportar a esta; se trata de una educación que despierte el gusto por lo propio para hacer realidad una vida digna como lo expresa Calpa. Además, Dietz manifiesta que la formación puede ser presencial si está descentralizada en las comunidades, o la modalidad puede ser a distancia o virtual, pero lo fundamental es el propósito de la formación.

Por último, sobre cómo orientar la formación del talento humano en una institución de educación superior para que permita el fortalecimiento de las comunidades de origen, se distinguen dos aspectos: uno, tiene que ver con el proceso de enseñanza y aprendizaje; y el otro, hace alusión a la manera como los egresados se vinculan con esas comunidades; siendo la investigación el puente entre estos dos factores. En lo que respecta al primer aspecto, del proceso de enseñanza-aprendizaje, Guerrero manifiesta que mientras estén en el aula, la formación se debe basar en principios filosóficos de las mismas comunidades, entonces, en cinco años debe retroalimentarse con esas comunidades, si esto no se hace serían solo occidentalizados y no podrían aportar a sus comunidades desde la investigación. En este mismo sentido, Restrepo expresa que se debe incentivar en el aula y otros espacios el proceso

de dignificación de lo que ellos son, haciéndolos entender la importancia de su origen, de sus tradiciones, de sus conocimientos; si esto se lograra en cinco años, se evitaría, como lo dice Cabezas, que los estudiantes sean aculturalizados de manera acrítica por el proceso de formación que están recibiendo, pues, sin cultura es muy difícil que ellos regresen a aportar a sus comunidades.

El segundo aspecto tiene que ver con el fomento de estrategias que les facilite a los egresados continuar sirviendo a sus comunidades. Lo que se requiere es establecer unas relaciones estables y duraderas entre investigador e investigados, pero no solo con el interés de continuar un camino largo de acciones conjuntas, sino también porque esta proximidad enriquece el proceso investigativo, en el sentido que cuando las comunidades participan y colaboran desde la identificación del problema hasta la publicación de los resultados, aportando sus saberes e inquietudes, se logran unos productos integrales más contextualizados, más contundentes, pues tienen en cuenta las epistemologías locales y no únicamente las occidentales; además, si se quiere conocer de manera real a los sujetos de investigación es importante contar con su participación directa.

Las reflexiones realizadas por los cinco expertos se constituyen en un aporte fundamental para incorporar elementos de la pedagogía decolonial en la práctica investigativa, lo cual aporta tanto a las instituciones de educación superior interculturales como a las convencionales de América Latina.

Por otra parte, se resalta que el desarrollo de un trabajo investigativo profundo como lo es una tesis doctoral permite, como uno más de los resultados obtenidos, identificar dos aspectos importantes: por un lado, las limitaciones que tuvo la propia investigación y, además, diferentes temáticas que se deben abordar desde la investigación, de tal manera que se siga un camino de indagación que conduzca a la comprensión de una realidad, la cual solo se puede lograr mediante sucesivos procesos investigativos.

En este caso, la realidad a auscultar es la educación intercultural y la formación investigativa en las instituciones de educación superior latinoamericanas, cuyo distintivo es la diversidad de su comunidad académica; especialmente en Nariño, departamento diverso.

En este sentido, la presente investigación es un aporte para avanzar en la comprensión de esta realidad; sin embargo, en su ejecución se identificó como una limitación el hecho que cuando se investiga con estudiantes miembros de comunidades ancestrales en una institución

de educación superior colonizada, ellos no están en su propio contexto cultural, y en el que ahora están ya ha incidido en sus concepciones, prácticas y comportamientos, lo cual, de alguna manera, puede limitar la información que se recupera; seguramente si la investigación se hiciera en sus contextos originales se lograría una realidad más cercana a la comunidad.

Así como se presenta a la comunidad académica y a las comunidades locales los resultados de este trabajo, también se proponen temas necesarios de investigar, como los siguientes:

- La formación investigativa que se realiza en universidades interculturales.
- La formación investigativa que se realiza en instituciones de educación superior indígenas.
- El respeto a la alteridad de los docentes por parte de las instituciones de educación superior convencionales.
- La pedagogía decolonial en la concepción de comunidades indígenas y afrodescendientes.
- Rutas posibles para adoptar la pedagogía decolonial en instituciones de educación convencionales e interculturales.
- Lineamientos de una pedagogía decolonial e intercultural.
- Metodologías de investigación interculturales.
- Metodologías de investigación decoloniales.

Quienes hemos escogido el camino de la investigación para aportar al desarrollo de nuestras comunidades, tenemos el compromiso de trabajar incesantemente por su bienestar, a partir de sus propios saberes y en diálogo con el conocimiento occidental, en temáticas pertinentes, máxime si las investigaciones se realizan desde las instituciones de educación superior, las cuales tienen el compromiso obvio de velar por el progreso de los contextos en los que están asentadas y de donde proceden la mayoría de los estudiantes diversos que atienden.

Referencias

- Acedo, C. (2013). Prólogo. En Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos-Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso.pdf
- Acosta, E. (enero, 2016). Una universidad sensible a la ciencia y a la humanidad. *Boletín CEHUMA*, 5 (1), 7-11. Recuperado de <http://www.iucesmag.edu.co/recursos/boletincehuma/boletincehumavol9.pdf>
- Ágreda, E. J. & Romero, O. C. (2007). *Los modelos pedagógicos una dinámica para la transformación de la educación superior*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria Cesmag.
- Ágreda, E. J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto: Institución Universitaria Cesmag.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, (7), 43-51. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/.../1039
- Agudelo, N. & Estupiñán, N. (2009). La sensibilidad intercultural en Paulo Freire. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 85-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86912384006.pdf>
- Aguirre-García, J. & Jaramillo-Echeverri, L. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: Más allá de estar a la moda. *Educación y Educadores*, 11(1), 43-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411104>
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En Katherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (es) existir y (re) vivir*. Tomo I (pp. 443-468). Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Albán, A. & Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas* (45), 27-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>
- Aldana de Becerra, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), 367-379. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/366>
- Alemán, J. & Cherif, M. (2009). *Los otros entre nosotros Alteridad e inmigración*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- Alonso, A. (2013). La injerencia de la filosofía intercultural en un proyecto de educación sensible a la alteridad. Lecturas a partir de la reflexión de Raúl Fornet Betancourt. En Ismael Cáceres Correa (Comp.). *Funcional y Fáctica. Reflexiones críticas respecto al modelo educativo en nuestra América* (pp. 61-67). Concepción (Chile): Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humani. Recuperado de <https://www.academica.org/acatl/5.pdf>

- Alvarado, S., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. & Ospina, H. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, (40), 207-219. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=105131005014
- Álvarez, A. (junio-julio, 2005). Tres miradas a la formación docente. *Al tablero* (35). Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>
- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros* (1), 69-79. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1308/Percepciones%20sobre%20pensar%20cr%C3%ADticamente%20en%20Colombia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrade-Sánchez, F., Lemus-Manrique, L. M., Lizarazo-Mosquera, D. C. & Merlano-Galvis, E. J. (2018). Tres rupturas decoloniales para repensar la formación profesional en Pedagogía Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 115-127. doi:10.11600/1692715x.16106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77355376007/77355376007.pdf>
- Antolínez, I. (2011). Retos actuales del Estado-nación: gestión de la diversidad cultural y empoderamiento de grupos minorizados en el marco de la educación intercultural en España y México. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Anzures, M. del C. y Bolaños, M. (1978). *Medicinas Tradicionales y Antropología*. *Anales de Antropología*, XV, México: Instituto de Investigaciones Antropológicas. Recuperado de www.journals.unam.mx > Inicio > Vol 15 (1978) > Anzures y Bolaños
- Areiza, T. S. (2015). *Decolonizar el saber, un reto curricular en América Latina*. (Trabajo de investigación de maestría, Universidad del Tolima). Recuperado de repository.ut.edu.co/.../TANIA%20SOFIA%20AREIZA%20GONZALEZ%20_versión...
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro* (226), 1-18. Recuperado de http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html
- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo & María Camila Ospina (Coord.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). CINDE, Universidad de Manizales, Clacso y Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750208>

- Arteta, A. (1998). La tolerancia como barbarie. En Manuel Cruz (comp.). *Tolerancia o barbarie* (51-76). Barcelona: Gedisa. Recuperado de http://www.aurelioarteta.com/uploads/6/2/4/4/62447029/3._la_tolerancia_como_barbarie.pdf
- Arteta, C. (2011). El problema del otro en la enseñanza problemática. *Amauta*, (17), 85-92. Recuperado de <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/viewFile/602/353>
- Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós: Barcelona.
- Ávila, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber. *Revista de Educación y Desarrollo*, (16), 19-25. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/16/016_Avila.pdf
- Ávila, L. E. (2012). El diálogo y la horizontalidad en la construcción de conocimientos ambientales en Cancuc, Chiapas. En Myriam Rebeca Pérez y Daniel Stefano Sartorello (Coords.). *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural* (pp. 123-140). México: Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispát, Universidad Autónoma de Chiapas, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas Educación para las Ciencias en Chiapas. Recuperado de www.academia.edu/.../Horizontalidad_diálogo_y_reciprocidad_en_los_métodos_de_i...
- Badilla, B., Casillas, B., Román, M. & Román, B. (s.f.). *Identidad, alteridad, conflicto y consenso en la sociedad contemporánea*. México: Cecytebec. Recuperado de http://www.cecytebc.edu.mx/HD/archivos/guías_didacticas/ctsyv_ii.pdf
- Balladares, J., Avilés, M. & Cadena, J. (2015). Hacia una etnofilosofía a partir de una filosofía intercultural y dialógica. *Sophia Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 21-36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846095002>
- Baronnet, B. (2013). Autonomías y educación en Chiapas: Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas. En *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir)* (Tomo I), (304-329). Catherine Walsh (Ed.). Quito-Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>
- Barrios, M. E. & Vila, E. (2007). Perspectivas críticas, alteridad y derechos lingüísticos en contextos educativos multiculturales. En Eduardo Salvador Vila Merino (Coord.). *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación* (pp. 107-126). Madrid-España: Editorial Popular.
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar en América Latina?* Madrid-España: Ediciones Akal, S. A. Recuperado de http://colectivohombresymasculinidades.com/wp-content/uploads/publicaciones_pdf/Otros_autores/Pensar_desde_America_Latina.pdf
- Bembibre, C. (2009). *Escuchar*. Recuperado de <https://www.definicionabc.com/audio/escuchar.php>
- Benítez, C. (2012). *Modelo Sociocrítico*. Recuperado de <http://crisbenchia.blogspot.com/2012/12/v-behaviorurldefaultvmlo.html>
- Bermejo, J. & Martínez, A. (2012). *Humanizar el liderazgo*. Bilbao: DDB.

- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bianco, M. & Rosello, D. (2014). La gestión de los conflictos en la gestión y las políticas culturales. En Salvador Catalán Romero y Antonio Javier González (Coords). *Manual atalaya de apoyo a la gestión cultural* (pp. 1-16). Cádiz, España: Universidad de Cádiz. Recuperado de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/herramientas/gestion-conflictos-gestion-politicas-culturales>
- Blanco, A. (2009). El manejo de conflictos y la negociación en el aula universitaria. En Ascensión Blanco Fernández (Coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior* (pp. 143-158). Madrid-España: Narcea S. A. Ediciones.
- Bolaños, G., Tattay, L. & Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 155-190). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Bolvin, M., Rosato, A. & Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Antropofagia: Buenos Aires. Antropofagia. Recuperado de http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45460/mod_resource/content/1/00_intro.pdf
- Borón, A. (2017). Breve nota sobre la colonialidad de los saberes hegemónicos, el eurocentrismo y la promesa de los saberes populares. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño* 1(1), 1-13. Recuperado de publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/.../2477
- Botina, M. & Guerrero, D. (2011). *Manifestaciones tradicionales para fomentar la identidad cultural en niños y niñas de 5 a 6 años de edad en la Institución Educativa Municipal Chambú, sede central de la ciudad de San Juan de Pasto* (trabajo de grado, Pregrado). Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.
- Bunge, M. (1980). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Recuperado de https://users.dcc.uchile.cl/~cguetierr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf
- Busquets, M. D., Cainzos, M., Fernández, T. Leal, A., Moreno, M. & Sastre, G. (1995). *Los temas transversales. Claves de la formación integral*. Buenos Aires: Santillana.
- Cabezas, C. C. (2018). CvLAC. Recuperado de http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001370254
- Caicedo, D. H., Guerra, J. L., Romero, S. C. & Rosero, D. I. (2017). *Fortalecimiento del ciudadano, de sí mismo a partir del trabajo por proyectos ético-pedagógicos en la selección de fútbol "Amarú", categoría infantil del Resguardo Indígena San Juan-Municipio de Ipiales* (Trabajo de grado). Institución Universitaria Cesmag. Pasto, Colombia.
- Cáisamo, G. & García, L. (2008). Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia

Bolivariana y la Universidad de Antioquia. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 223-232). Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Calpa, L. E. (2018). Curriculum vitae personal.

Calvo, G. F. (1997). Valores y contravalores del mundo indígena. En H. Andrade (Presidencia). *49 Congreso Internacional de Americanistas*. (49: 7-11, julio, 1997): Quito, Ecuador. Recuperado de <http://www.equiponaya.com.ar/congresos/contenido/49CAI/Calvo2.htm>

Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En María Pilar Sarto & María Eugenia Venegas (Coords.), *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Aspectos clave de la educación inclusiva, INICO (pp. 41-58). Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura: Ginebra, España. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf

Canário, R. (2000). Los alumnos como factor de innovación. En Araceli Estebaranz (Ed.), *Construyendo el cambio: perspectiva y propuestas de innovación educativa* (pp. 179-245) Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones

Candau, V. M. (2003). *¿Somos todos/as iguales?: discriminación, sociedad y escuela en América Latina*. Documento Seminario Internacional sobre Reforma Curricular en los Noventa y Construcción de Ciudadanía. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago.

Casares, J. (1959). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Madrid, España: Real Academia Española.

Castañeda, E. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela*. En Hevia, Ricardo e Hirmas, Carolina (Coords.). *Discriminación y pluralismo en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (pp. 209-246). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145989s.pdf+ç>

Castellanos, J. M. & Loaiza, M. O. (2003). Fundamentos de la discriminación positiva en la política de acceso de grupos étnicos a la educación pública. *Revista de la Universidad de Caldas*, 12 (23), 1-25. Recuperado de <https://sites.google.com/site/ccsociedad/juan-m-castellanos>

Castillo, E. & Caicedo, J. A. (2008). *La Educación intercultural bilingüe: el caso colombiano*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado de http://www.foro-latino.org/apc-aa-files/.../22_colombia_eib.pdf

Castillo, E. (2017). Entre modernidad y etnoeducación: 188 años de travesías de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

- Castro, E. (2013). Perspectiva pedagógica sociocrítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. *Revista Quaestiones Disputatae – Temas en Debate*, (12), 77-94. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/265>
- Castro, M. U. & García, L. F. (2016). Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En María Di Caudo, Daniel Llanos y María Camila Ospina (Coords.). *Interculturalidad y educación desde el Sur: contextos, experiencias y voces* (pp. 7-28). CINDE, Universidad de Manizales, Clacso y Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. Recuperado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-92). Biblioteca Universitaria. Recuperado de <http://www.unsa.edu.ar/histocat/homoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Cepal. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Departamento de Nariño, Colombia. Perfil sociodemográfico básico*. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/2_Narino.pdf
- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la universidad indígena intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-250). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Chaves. J. L. (diciembre, 2016). La ética en Francisco de Asís. *Boletín CEHUMA* 5(2), 14-17. Recuperado de <http://www.iucesmag.edu.co/departamento-de-ciencias-humanas-y-espiritualidad/>
- Chica F. & Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 285-302. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821045.pdf>
- Cisneros, M., Casnati, A., De Oliveira, E. & Galeffi, D. (2014). Relaciones horizontales en la educación universitaria uruguaya. En J. Asenjo, Ó. Macías y J. C. Toscano (Eds) (11-14 noviembre, 2014). *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1022.pdf>
- Colciencias. (2008). *Colombia construye y siembra futuro. Política Nacional de Fomento a la Investigación y la Innovación*. Bogotá, Colombia: Panamericana Formas e Impresos. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ColombiaConstruyeSiembraFuturo.pdf
- Comisión Internacional sobre la Educación del Siglo XXI. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio-S.E.I.P.* Recuperado de www.ut.edu.co/administrativos/images/...INDIGENA/seip.pdf
- Conferencia de Naciones sin Estado de Europa. (1990). *Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos.* Barcelona-España. Recuperado de <http://www.euskalnet.net/mugarte/DECLARACION.htm>
- Conferencia Mundial de Educación Superior. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior.* Recuperado de www.oei.es/historico/.../DECLARACION_MUNDIAL_EDUCACION_SUPERIOR.pdf
- Congreso de Colombia (4 de marzo, 1991). Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a reunión de la Conferencia General de la OIT, Ginebra, 1989. [Ley 21 de 1991]. D O, 39.720. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37032>
- Congreso de Colombia (28 de diciembre, 1992). Por medio de la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. [Ley 30 de 1992]. D O, 40.700. Recuperado de http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632
- Congreso de Colombia (27 de agosto de 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. [Ley 70 de 1993]. D O, 41.013. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7388>
- Congreso de Colombia (8 de febrero, 1994). Ley General de la Educación. [Ley 115 de 1994]. D O, 41.214. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Congreso de Colombia. (18 de enero de 1995). Por la cual se dictan disposiciones para el fomento del Deporte, la Recreación, el Aprovechamiento del Tiempo Libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte. [Ley 181 de 1995]. D O, 41.013. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia (7 de agosto, 1997). Por la cual se desarrollan los Artículos 70, 71 y 72 y demás Artículos concordantes de la Constitución Política y se dictan normas sobre patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, se crea el Ministerio de la Cultura y se trasladan algunas dependencias. [Ley 397 de 1997]. D O, 43.102. Recuperado de www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=337
- Congreso de Colombia. (18 de septiembre de 2001). Por medio de la cual se reglamenta la participación de los Grupos Étnicos en el Sistema General de Seguridad Social en Colombia. [Ley 691 de 2001]. D O, 44558. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4454>
- Congreso de Colombia. (13 de julio de 2009). Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el Icfes. [Ley 1324 de 2009]. D O, 47409. Recuperado de http://mineduacion.gov.co/1621/articles-210697_archivo_pdf_ley_1324.pdf

- Congreso de Colombia. (10 de junio de 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. [Ley 1448 de 2011]. D O, 48.096. Recuperado de <https://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf>
- Consejo Directivo. (2003). Acuerdo 043, por el cual se expide el reglamento de semilleros de investigación de la I.U. CESMAG. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 043 del 18 de junio).
- Consejo Directivo. (2014). Acuerdo 024, por el cual se adopta el Proyecto Educativo Institucional. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 024 del 21 de mayo).
- Consejo Directivo. (2015a). Acuerdo 025 por la cual se acoge la propuesta de estructura y funcionamiento Sistema de Investigaciones de Ciencia, Tecnología e Innovación. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 025 del 21 de octubre).
- Consejo Directivo (2015b). Acuerdo 002, por el cual se expide el Reglamento del Proyecto Pedagógico como modalidad de trabajo de grado para la Facultad de Educación. Institución Universitaria Cesmag (Acuerdo 002 del 16 de febrero).
- Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*. Bogotá: CNA. Recuperado de https://www.cna.gov.co/1741/articles-186359_pregrado_2013.pdf
- Consejo Nacional de Educación Maya. (2011). Educación maya: la educación que queremos. En Luis Enrique López (Ed.) *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) 2da Ed. Legis.
- Cooperación en Red Euro Americana para el Desarrollo Sostenible. (2017). ¿Estamos criando una generación de inútiles? Recuperado de <http://www.creadess.org/index.php/informate/desarrollo-humano1/educacion/44783-estamos-criando-una-generacion-de-inutiles>
- Córdoba M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a09.pdf>
- Corona, S. & Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En Sara Corona y Olaf Kaltmeier (Coords.). *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (pp. 11-24). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 53-67). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Corporación Memoria y Saber Popular (s.f.). *Sistema Indígena de Salud Propio e Intercultural (SISPI)*. Recuperado de http://www.saberpopular.org/index.php?option=com_content&view=article&id=253:sistema-indigena-de-salud-propio-e-intercultural-sispi&catid=46&Itemid=243

Corte Constitucional de Colombia. (2012). Sentencia T-691/12. Recuperado de www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-691-12.htm

Cortez, M. (2008). Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 413-424). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Cres. (2008). Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. *Conferencia Regional de Educación Superior 2008*. Recuperado de www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm

Cres. (2018). III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. *Declaración*. Recuperado de [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Criollo, M., Romero, M. & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, (23), 63-72. Recuperado de <https://reader.elsevier.com/reader/sd/1722F7AC7C14BED0B6DD726CB4E942E26FC6DF92FA6287C49A4C6EF3E7B5F46EDF2B742168F12577649C35066FCA68B5>

Cubells, B. (2010). Educación horizontal vs vertical. En *Educación para transformar la sociedad. Reinterpretando la realidad*. Recuperado de <https://educnet.wordpress.com/2010/06/04/educacion-horizonta-vs-vertica/>

Cunningham, M. (2011). Anotaciones sobre el Estado multinacional y la ciudadanía intercultural. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22 octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

De Carvalho, J. J. & Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a09.pdf>

De Castellana, G. (2006). *Filosofía Personalizante y Humanizadora*. Pasto: EDINAR.

De Souza, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir” / “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* -Tomo I-. (pp. 469-507). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de

<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>

Del Cid, V. et. al. (2012). *Manual de investigación cultural comunitaria*. Managua-Nicaragua: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002283/228336S.pdf>

Delgado, F. (2008). Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 125-138). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). *Boletín censo general 2005: perfil Nariño*. Recuperado de http://www.dane.gov.co/files/censo2005/PERFIL_PDF_CG2005/52000T7T000.PDF

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017a). *Ficha de desarrollo temático de Filosofía Institucional*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017b). *Ficha de desarrollo temático de Ética Profesional*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017c). *Ficha de desarrollo temático de Ética de Valores*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017d). *Ficha de desarrollo temático de Crecimiento Espiritual*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017e). *Ficha de desarrollo temático de Crecimiento Personal*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017f). *Ficha de desarrollo temático de Dignidad Humana*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017g). *Ficha de desarrollo temático de Relaciones Humanas y Dignidad*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2017h). *Ficha de desarrollo temático de Ética de la Vida*.

Departamento de Ciencias Humanas y Espiritualidad I. U. Cesmag (2015). *Microcurrículo de Comunicación Oral y Escrita*.

Devés, E. (1997). El pensamiento latinoamericano a comienzos del siglo XX: La reivindicación de la identidad. *CUYO, Anuario de Filosofía Argentina y americana*, (14), 11-75. Recuperado de http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/1626/devescuyo14.pdf

Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, S. A.

- Díaz, A. E. & Quiroz, R. E. (2012). ¿Cómo ven la formación cultural los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras? *Lenguaje* 40(1), 17-40. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n1/v40n1a02.pdf
- Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39617525009>
- Díaz, R. (2015). Memoria y proyección: el mapeo cultural participativo como herramienta de empoderamiento de las comunidades indígenas. En Patricia Medina (Coord.). *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. (pp. 119-128). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica: Educación para las Ciencias en Chiapas: Juan Pablos Editor. Recuperado de <https://pedagogiasinsumisas.files.wordpress.com/.../libro-2015-patricia-medina-melgar...>
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2009). La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía de la universidad veracruzana intercultural. En Romualdo López (Presidencia). *Multiculturalismo y educación*. Área temática llevada a cabo en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/0084-F.pdf
- Dietz, G. & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública: México.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología Social*, 21, 63-91. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/838/83824463003.pdf
- Dietz, G. (2018). *Página personal*. Recuperado de <https://www.uv.mx/personal/gdietz/>
- Durán, T, Berho, M. & Carrasco, N. (2008). La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía (Chile). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 189-198). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Dussel E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América: Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
- Dussel. E. (1996). La ética de la liberación ante la ética del discurso. En Universidad Autónoma del Estado de México (Ed.). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. (pp. 217-239). México, D. F. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120507095812/9cap7.pdf>
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Eduardo Lander (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-33).

Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Dussel, E. (2005). *Deconstrucción del concepto de "tolerancia" (de la intolerancia a la solidaridad)*. México: UAM-Iz. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090508.pdf>

Dussel, E. (2011, octubre 28). *La Universidad y la educación crítica* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FgZGOqZEtgE>

Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. México, D. F: Siglo XXI.

Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de https://www.academia.edu/9444115/Apuntes_Docentes_de_METODOLOGIA_DE_INVESTIGACION_ANALISIS_CUALITATIVO_POR_CATEGORIAS

Elorza, M. A. (2014). *Educación libertaria y comunalidad*. Oaxaca-México: Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca, S. C.

Escalante, R. de P. (2018). El deseo de razón y la alteridad constitutiva. Apuntes sobre el ser humano en la Ética de Spinoza. *Revista Co-herencia*, 15(28), 245-269. Recuperado de publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/download/5026/4150/

Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (18), 135-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135022618010>

Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 68-87). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: la tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa* (18), 15-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a01.pdf>

Estrada, G. (2008). Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 371-380). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Fábregas, A. (2009). Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 251-278). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (2017). *Programación horaria 2017-2. Asignaturas electivas*. Universidad Externado de Colombia. Recuperado de https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/2017-2-FCSH-Horarios-v.jun_8.pdf
- Fajardo, C. E. & Guachavez, Y. M. (2017). *Influencia de los fundamentos básicos del batminton para el fortalecimiento de la coordinación viso-manual de los estudiantes del grado 6-1 de la Institución Educativa Municipal Ciudadela de la Paz* (trabajo de grado). Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.
- Fals, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana FUNDABCO. Recuperado de <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- Fals, O. (s.f.). *¿Es posible una sociología de la liberación?* Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/decolonial/6-fals%20borda-colonialismo%20intelectual.pdf>
- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Fernández, E., Cerda, S., Pizarro, E. & Storey, R. (2011). Una experiencia de inclusión para estudiantes Aymaras en la Universidad de Tarapacá Arica. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (IX: 19-22 octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Fernández, I. (2013). Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural. *Hist. educ. anu.* 13(2), Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000200006
- Fernández, J. (2010). *Educar en ser persona*. Andoain-España: Baketik.
- Ferrada, R. N. (2014). *Relación entre docentes y estudiantes. Una indagación a las representaciones sociales, que construyen estudiantes de educación media en torno a la influencia de la institución escolar en sus procesos formativos* (trabajo de investigación de maestría). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. ¿Recuperado de repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134843/Tesis%20Rocío%20PDF.pdf?...
- Ferrão, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estud. Pedagóg.* 36 (2), 333-342. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019
- Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* -Tomo I- (pp. 145-161). Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>

- Flaquer, Ll. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona-España: Ariel.
- Fornet-Betancourt, R. (2000). *Interculturalidad y globalización*. Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.
- Fornet-Betancourt, R. (2008). *Interculturalidad*. En Hugo E. Biagini y Arturo A. Roig (Dirs.). *Diccionario de pensamiento alternativo* (pp. 299- 301). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *La pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural*. En David Mora (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización Fundamentos para el debate* (pp.47-53). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/309.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Frías, R. (2009). *¿En qué consiste el dialogo intercultural y cuál es su función? ¿Es viable?* Recuperado de <http://elnuevoagora.blogspot.com.co/2009/01/en-qu-consiste-el-dialogo-intercultural.html>
- Fuentes, S. (2005). *Logro escolar y poder, sus implicaciones en el desarrollo socio-moral de los estudiantes de una escuela técnica*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Furman, M., Luzuriaga, M., Taylor, I., Anauati, M. V. & Podestá, M. E. (2018). Abriendo la “caja negra” del aula de ciencias: un estudio sobre la relación entre las prácticas de enseñanza sobre el cuerpo humano y las capacidades de pensamiento que se promueven en los alumnos de séptimo grado. *Enseñanza de las ciencias*, 36(2), 81-103. Recuperado de <http://ensciencias.uab.es/article/view/v36-n2-furman-luzuriaga-taylor-et-al/2519-pdf-es>
- Gabarda, V. (s.f.). *Resolución de conflictos en el aula. Concepto, áreas de conflictos y técnicas de resolución*. Valencia-España: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de http://recursos.universidadviu.es/guia-resolucion-de-conflictos-en-el-aula?_ga=2.71112464.1072962000.1521247188-2048314057.1520811265
- Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5288/cgv1de1.pdf?sequence=1>
- Galeano, E. (2012). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín-Colombia: EAFIT.
- Garcés, D. (2000). La homogeneización y la diversidad como dos grandes tendencias en el sistema educativo colombiano - 1976-2000. *Estudios Latinoamericanos*, (6-7), 91-111. Recuperado de <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rceilat/article/view/3666>
- Garcés, D. (2008). Nueva opción pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana. En *La educación afrocolombiana. Escenarios históricos y etnoeducativos 1975-2000*. (Inédito). Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-98798.html>

- García, B., Gonzáles, S., Quiroz, A. & Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín: Ediciones FUNLAM.
- García, F. (2008). La Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 297-304). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- García, J. (2014). *Afrodescendientes, auto-reconocimiento y soberanía intelectual*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/71186>
- García, Y., Hurtado, G. & Vargas, V. (2012). *Danza y Lúdica como mediadores del aprendizaje intercultural en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Municipal INEM, sede 3 Joaquín María Pérez* (Trabajo de grado), Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.
- Gaviria, L & Narváz, F. (2016). La otredad en clave franciscana. *Boletín CEHUMA*, (10), 9-13. Recuperado de <http://fliphtml5.com/bookcase/whvf/>
- Giracca, A. (2008). EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 307-316). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Gobernación de Nariño (2013). *Plan Territorial de Formación de Docentes de Nariño 2013-2015 "Formar para transformar"*. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/.../articulos-319469_archivo_pdf_Narino.pdf
- Gomes, R. (2018). Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 89-116). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- González, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Rev. Reflexiones*, 88(1), 119-135. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11514>
- González, G. (2007). La filosofía de liberación de Enrique Dussel en "Para una Ética de la Liberación Latinoamericana". *A parte reí. Revista de filosofía*, 49, 1-13. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/dussel49.pdf>
- González, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía -PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José De Caldas* (tesis doctoral). Universidad de Manizales-Cinde, Manizales, Colombia.

- Grosfoguel, R. (2007). Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas Humanística*, (63), 35-47. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a03.pdf
- Guadarrama, P. (2008). Filosofía latinoamericana: momentos de su desarrollo. *Eikasia. Revista de Filosofía*, (17), 1-45. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/17-01.pdf>
- Guadir, L. (2010). La educación intercultural para el rescate de la identidad indígena. *Revista Yachay Kusunchi*, I(1), 21-24. Recuperado de <http://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/viewFile/1957/2338>
- Gualdieri, B., Tomé, M. & Vázquez, M. (2018). *Área de Estudios interdisciplinarios en Educación Aboriginen*. Recuperado de <http://www.intercultural.unlu.edu.ar/>
- Gualdieri, B., Vázquez, M. & Tomé, M. (2008). *Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)*. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 89-104). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Guaymás, Á. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 37-62). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Guerra, E. & Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-250). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Guerra, J. (1993). *San Francisco de Asís. Escritos, biografías, documentos de la época*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Guerrero, A. (2011). *Los aportes del mestizaje a la cultura latinoamericana*. Recuperado de <http://ceilat.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2011/03/ANDREA1.pdf>
- Guerrero, G. L. (2018). CvLAC. Recuperado de http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000059412
- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica–Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Ediciones Abya-Yala. Recuperado de https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1237&context=abya_yala

- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 199-228. Recuperado de www.redalyc.org/html/4418/441846102009/
- Gutiérrez, G. (2007). *Beber en su propio pozo. En el itinerario espiritual de un pueblo*. Salamanca-España: Ediciones Sígueme. Recuperado de <http://www.olimon.org/joseluis/huellas/pozo.pdf>
- Gutiérrez, P., Cervantes, E. & Arizmendiz, M. (2012). Investigación educativa: contextos en que se enseña a investigar en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Primer Congreso Internacional de Educación*.
- Hernández, R. (2017). *El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico* (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6455/1/HernandezBarbosaRubinsten2017.pdf> en el texto aparece 2018
- Hernández, R., Acosta, E., Guerrero, Y., Rojas, E. & Enríquez, S. (2007). *Teleología: hacia el futuro deseable*. Pasto: Editorial Institución Universitaria Cesmag.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª edición). México: McGraw Hill.
- Hernández, S. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-248). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Herranz, J., Garrido, J. & Guerra, J. (2017). *Francisco y Clara de Asís, Escritos*. Pasto: Editorial Institución Universitaria Cesmag.
- Hirnas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf
- Hooker, A. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 279-302). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Hopenhayn, M. & Bello, A. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social, CEPAL. Serie de Políticas, N° 47. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/S01050412_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de investigación holística*. Caracas, Venezuela: Sypal.

- Idareta, F. & Úriz, M (2012). Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. *Alternativas*, (19), 33-44. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/26718/1/Alternativas_19_02.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2017). *Guía de orientación Saber Pro. Módulos de competencias genéricas 2017*. Recuperado de www.icfes.gov.co/.../saber...saber...competencias-genericas...competencias-genericas-s...
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2018). *Oferta académica*. Recuperado de <http://www.isia.edu.mx/oferta-academica>
- Jiménez, F. (2016). Paz intercultural. Europa, buscando su identidad. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (1), 13-45. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205046292001.pdf>
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Sara Corona y Olaf Kaltmeier (Coords.). *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (25-54). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M. & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 46 (184). 55-76. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300699?via%3Dihub>
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 4-23). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lander, E. (2006). La ciencia neoliberal. En Ana Esther Ceceña (Comp.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019085623/3Lander.pdf>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, (10), 1-10. Recuperado de <http://www.analectica.org/articulos/lara-pensamiento/?pdf=423>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental, otredad y diálogo de saberes*. Recuperado de www.ugr.es/~raipad/investigacion/excelencia/seminarioXV/capitulo7.pdf
- Lévinas, E. (1993): *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro* (1ª Edición). Valencia: Pre-textos.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Limachi, V. (2008). La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 439-448). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

- López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, 13(2)*, 267-291. Recuperado de www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003
- López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la Economía (2)*, 1-27. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- López, J., Cuaspa, Y., Guerrero, I., Castaño, C., & Acevedo, M. (2017). I.U. Cesmag-Facultad de Educación. *Líneas de investigación*. Inédito.
- López, L. E. (2011). Hacia una mayor relevancia, pertinencia y calidad en la educación desde la interculturalidad. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, (29), 4-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Luna, J. A. (2007). *Identidad cultural: qué es y para qué sirve*. Redacción popular. Recuperado de <http://www.redaccionpopular.com/articulo/identidad-cultural-que-es-y-para-que-sirve>
- Macas, L., García, J., Andrade M., Lozano, A., Quinde, I., Aulestia, J., Olivera, J., Sarango, F., Chacón, G., Cisneros, D., Vacacela, R., Rios, C., Pilatuña, J., Del Salto, P., Gualán, M., Morales, P., Sotomayor, T., Fuentes, S., Sherword, S. & Sánchez. E. (2002). “*AMAWTAY WASI*” Casa de la Sabiduría Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador UINPI CONAIE. Recuperado de http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/AMAWTAY_WASI_uinpi.pdf
- Mainieri, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión. Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-41. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00064.pdf>
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca-México: INAH. Recuperado de www.cseiio.edu.mx/bibliotecavirtual/Sociales/Descargar/los_indios_en_las_aulas.pdf
- Maldonado, R. (2011). Refundación de los Estados y sistemas de educación en América Latina. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Malo, D. (2007). Inducción a la investigación desde la educación básica como proyección a la educación superior. *Studiositas*, 2(3), 18-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719680.pdf>

- Marín I Torné, F. (2007). Interculturalidad: solidaridad moral y alfabetización cívica. *Comunicación*, 5, 391-403. Recuperado de http://revistacomunicacion.org/pdf/n5/articulos/interculturalidad_solidaridad_moral_y_alfabetizacion_civica.pdf?origin=publication_detail
- Marín, M. G. (2009). Atención educativa en contextos interculturales. En María Pilar Sarto Martín & María Eugenia Venegas (Coords.). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 59-68). Salamanca-España: Inico. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Márquez-Fernández, A. (2013). Filosofía de la alteridad intercultural en América Latina. *Las Torres de Lucca*, (2), 7-20. Recuperado de http://www.academia.edu/3471196/Filosof%C3%ADa_de_la_alteridad_intercultural_en_Am%C3%A9rica_Latina
- Martín-Barbero, J. (2002). Desencuentros de la socialidad y reencantamientos de la identidad. *Análisi*, (29), 45-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=497025>
- Martínez, D. & Márquez D. L. (2010). La formación investigativa en la carrera de estudios socioculturales: reflexiones sobre aspectos esenciales que deben caracterizar este proceso. *Pedagogía Universitaria*, XV(3), 1-12. Recuperado de <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/539/533>
- Martínez, M. (2006). La Investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123-146. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238247>
- Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima* (24), 103-114. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a08.pdf
- Martínez, V. & París, S. (2006). Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento. *Katálysis*, 9(1), 27-37. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v9n1/a03v9n1.pdf>
- Mato, D. (2005). Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu*, 6 (11), 120-138. Recuperado de revistaalceu.com.puc-rio.br/media/Alceu_n11_Mato.pdf
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n35/v18n35a8.pdf>
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Ed). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2010/02/02/instituciones-interculturales-de-educacion-superior-en-america-latina-procesos-de-construccion-logros-innovaciones-y-desafios/>

- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (14), 17-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4865366.pdf>
- Mato, D. (2018a). Introducción. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 11-14). Caracas: Unesco–Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-36). Caracas: Unesco–Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Chile: Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2007). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Comunicaciones Noreste: Santiago de Chile.
- Mazabel, M. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Daniel Mato (Ed). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 171-196). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>
- Medina, J. L, Clèries, X. & Nolla. M. (2007). El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación Médica*, 10(4), 209-216. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v10n4/colaboracion2.pdf>
- Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios culturales*, (10), 83-89. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf
- Mendoza, A. (2008). La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 275-284). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Mendoza, R. (2011). Políticas educativas para la interculturalización de la educación superior en México: participación y ejercicio de derechos. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_cieras_recreando_tomoi.pdf
- Mendoza, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 52-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00052.pdf>

- Merhi, R. (2011). Expectativas del estudiantado en la universidad del nuevo milenio. *La Cuestión Universitaria*, (3), 23-31. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3353/3418>
- Mignolo, W. (2000a). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton University Press: Princeton.
- Mignolo, W. (2000b). Diferencia colonial y razón posoccidental. En Santiago Castro-Gómez. (Edit.). *Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano. Recuperado de https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1289315659.Secularizacion_catolica..._Valeria_Coronel.pdf
- Mignolo, W. (2000c). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial. En Eduardo Landier (Ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 34-52). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mignolo, W. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad de poder. En Catherine Walsh (Entrevistadora). *Polis Revista Latinoamericana*, (4), 1-26. Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/7138>
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona-España: Gedisa Editorial.
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Un manifiesto. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. Recuperado de <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>
- Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. En María Eugenia Borsani & Pablo Quintero (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 23-46). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf
- Mihura, F., Vallega, A. & Orfeli, M. M. (2003). El arraigo valor orientador de una política poblacional para la Patagonia. Universidad Católica Argentina, Escuela de Ciencias Políticas. Programa de Investigación Geográfico Político Patagónico. Universidad Católica de Argentina. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000195&pid=S1692-715X201100010001500019&lng=en
- Millán, S. Q. & McGinity, M. T. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía. *Estudios Pedagógicos XXXV*(2), 173-188. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v35n2/art10.pdf>
- Mina, A. (2007). *Humanismo y argumentación. Lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría*. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mínguez, R. & Hernández, M. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *TESI*, 14(3), 191-210. Recuperado de <file:///C:/Users/Angie%20Morales/Downloads/11357-41665-1-PB.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Plan Decenal de Educación 1996-2005*. Recuperado de www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85242_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2001). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *¿Qué es la educación superior?* Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-196477.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Registro Especial de Prestadores de Servicios de Salud-REPS*. Recuperado de https://prestadores.minsalud.gov.co/habilitacion/consultas/habilitados_reps.aspx?pageTitle=Registro+Actual&pageHlp=
- Misak Universidad. (2018). *Perfil del egresado*. Plegable informativo.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, (7), 69-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Moncayo, D. & Muñoz, A. (2005). *La actividad artística como vivencia para fomentar la identidad cultural de Pasto en los niños de 5 a 6 años de la Institución Educativa Municipal Santa Bárbara*. (Trabajo de grado). Institución Universitaria Cesmag, Pasto, Colombia.
- Mondragón, A. (2010). Interculturalidad, alteridad y utopía. Una reflexión a partir de la lectura de las confrontaciones entre tlamatime y franciscanos en 1524. En A. Mondragón y F. Monroy (Coords.). *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 127-144). México: Plaza y Valdés, Universidad Intercultural del Estado de México. Recuperado de https://www.academia.edu/3611460/Interculturalidad_alteridad_y_utope%C3%ADa._Una_reflexi%C3%B3n_a_partir_de_la_lectura_de_las_confrontaciones_entre_tlamatinime_y_franciscanos_en_1524
- Montaño, S., Bucobo, Y., Rivas, J. C. & Díaz, A. (2012). *Pueblos indígenas y desarraigo cultural*. Recuperado de <http://elderechojuridico.blogspot.com/2011/02/pueblos-indigenas-y-desarraigo-cultural.html>
- Montes, J. J. (1980). *Thesaurus*, 3(2). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/35/TH_35_002_017_0.pdf
- Moreno, R. M. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Mosonyi, E. E. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Venezuela. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 277-298). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

- Mosquera, J. de D. (2001). El ser afrocolombiano. *Boletín del Movimiento Nacional Afrocolombiano Cimarrón: Estudios afrocolombianos*. Bogotá: Banco de la República. Recuperado de babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/2755
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona-España: Paidós. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mouffe_chantal_-_el_retorno_de_lo_politico.pdf
- Movimiento Nacional Cimarrón (2015). *El autorreconocimiento afrocolombiano*. Recuperado de <http://movimientocimarron.org/el-autorreconocimiento-afrocolombiano/>
- Muenala, F. (2015). *Espiritualidad indígena*. Recuperado de <https://kichwahatari.org/2015/04/24/espiritualidad-indigena/>
- Munné, F. (2017). De la globalización del mundo a la globalización de la mente. *Epsys*. Recuperado de www.eepsys.com/es/de-la-globalizacion-del-mundo-a-la-globalizacion-de-la-mente/
- Muñoz, J., Quintero, J. & Munévar R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1), 66-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a4.pdf>
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Narváez, J. (2015a). *Ficha de desarrollo temático de Seminario de Investigación I*. Institución Universitaria Cesmag.
- Narváez, J. (2015b). *Microcurrículo de Seminario de Investigación II*. Institución Universitaria Cesmag.
- Narváez, J. (2015c). *Microcurrículo de Seminario de Investigación de Sistematización Inicial*. Institución Universitaria Cesmag.
- Navarro, O. (2008). El “rostro” del otro: Una lectura de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, XIII, 177-194. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2863805.pdf>
- Nova-Herrera, A. J. (Enero-junio 2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía*, 2(18), 185-214. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/5363/4481
- Nuévalos, C. (2010). Alteridad, corporeidad, psicoafectividad. *Investigaciones Fenomenológicas*, 2(2), 337-398. Recuperado de http://www2.uned.es/dpto_fim/invfen/Inv_Fen_Extra_2/28_CPilar_Nuevalos.pdf
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*, 30 (58), 16-22. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2453/1727
- Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En *Pluralismo epistemológico*. La Paz: CLACSO; CIDES-UMSA; Muela del

Diablo Editores. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/coedicion/olive/04olive.pdf>

- Orden de Frailes Menores. (2012). *Id y Enseñad*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/50ab8efa2.html>
- Orrego, J. (2007). La alteridad en la educación física. Una posibilidad de reconstrucción del tejido social. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 12(112), 1-3. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, (227), 5-30. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/...de-la-alteridad.htm...>
- Ortega, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*. (235), 503-524. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2200917.pdf>
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (35), pp. 128-146.
- Ortega, P. (2013a) La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, (256), 401-422. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391820
- Ortega, P. (2013b). Educar es responder a la pregunta del otro. *Boletín Virtual REDIPE*, (824), 5-28. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752613.pdf>
- Ortega, P. (2014). Educar en la alteridad. En Julio César Arboleda Aparicio (Ed.). *Educar en la alteridad* (pp. 9-35). Recuperado de <http://umoar.edu.sv/wordpress/wp-content/uploads/TOMO-I-EDUCAR-EN-LA-ALTERIDAD-PEDRO-ORTEGA.pdf>
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2003). Familia y transmisión de valores. *Teor. educ.*, 15, 33-56. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71937/1/Familia_y_transmision_de_valores.pdf
- Ortiz, A. (2017). *Decolonizar la educación. Pedagogía, currículo y didáctica decoloniales*. Saarbrücken: Editorial Académica Española. Recuperado de https://www.academia.edu/33877054/Libro_Decolonizar_la_Educaci%C3%B3n_Pedagog%C3%ADa_Curr%C3%ADculo_y_Did%C3%A1ctica_Decoloniales
- Osorio I. (2013). La farsa de la educación intercultural en nuestra América. En Cáceres, I. (Comp.), *Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América*, (pp. 48-60). San Pedro de la Paz, Concepción, Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. Recuperado de [Recuperado de https://www.academica.org/acatl/5.pdf](https://www.academica.org/acatl/5.pdf)
- Osorio, D. & Guerrero, J. (2013). Repensar la educación física actual: Reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Revista Interacción*, 12, 141-155. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art10.pdf>

- Ospina, C. P. & Sandoval, D. L. (2011). *Despertar viviendo con sentido/reconocerse y reconocer al otro como persona: hacia la comprensión del sentido de vida del estudiante en la Institución Educativa Multipropósito*. (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/421/1/Despertar_Sentido_Multiprop%C3%B3sito_2011.pdf
- Ossio, J. (2011). *Destacan aporte de la medicina indígena a la industria farmacéutica*. Recuperado de <http://rpp.pe/cultura/literatura/destacan-aporte-de-la-medicina-indigena-a-la-industria-farmaceutica-noticia-383417>
- Osuna, C., Díaz, K. & López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teor. educ.*, (28), 185-200. Recuperado de revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/teoredu282185200/16046
- Padilla, J. E., Jaimes, N. M., Pacheco, M. N. & Velásquez, D. L. (enero-junio, 2009). Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico sociocrítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manaure, Cesar. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 9-20. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/viewFile/858/609>
- Palacios, E. M., Hurtado, O., & Benítez, M. (2011). Aprender de la memoria cultural afrocolombiana. *Sociedad y Economía*, (18), 37-57. Recuperado de http://revistaingenieria.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4163
- Palma, E. (2015). *Microcurrículo de Seminario de Investigación de Sistematización*. Institución Universitaria Cesmag.
- Pantevis, M. (2012). Potencial de una estudiante de Licenciatura en Educación para lograr habilidades de investigación. *Panorama*, (8), 18-29. Recuperado de <http://revia.areandina.edu.co/ojs/index.php/LI/article/view/421/455>
- Parra, J. (2003). La Educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69- 88. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O. & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XXIII(2), 11-26. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/view/23310/23432>
- Pedrerros, M. (2010). Aportes para dimensionar la educación intercultural en Colombia. En Asociación Colombiana para la Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología EDUCyT (Ed.). *Formación de educadores en ciencias en el contexto de la investigación en el aula*. Ponencia llevada en el *II Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología*, Santiago de Cali, Colombia. Recuperado de http://portales.puj.edu.co/dhermith/Ponencias%20Finales_congreso_Educyt/Aportes%20para%20dimensionar%20la%20Educaci%C3%B3n%20Intercultural%20en%20Colom.pdf
- Peralta, H. (2011). Educación intercultural bilingüe en Cusco, Perú: un camino hacia el ejercicio de nuestros derechos. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala,

Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

Pérez, A. (2001). Diálogo, verdad y alteridad en Platón. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6(13), 9-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27901302.pdf>

Pérez, E. & Alfonzo, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 12(42), 455-460. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614569005>

Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía porvenir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 95-112. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24035/2/articulo4.pdf>

Pérez, E., Alfonzo, N. & Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35630150014/>

Pinheiro, P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://colectivopaulofreire.cl/wp-content/uploads/2017/10/barbosa_-_2015_-_educacio_n_resistencia_y_movimientos_socialesla_pra_xis_educativo-poli_tica_de_los_sin_tierra_y_de_los_zapatistas.pdf

Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA). Recuperado de <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>

Pozuelos, F. & Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Revista Investigación en la Escuela*, (54), 5-25. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/61016/Aprender%20investigando%2c%20investigar%20para%20aprender.el%20punto%20de%20vista%20de%20los%20futuros%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Presidencia de la República de Colombia (22 de enero de 1976). Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. [Decreto 088 de 1976]. D O, 34495. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102584_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (18 de junio 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. [Decreto 1122 de 1998]. D O, 43.325. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86201.html>

Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. [Decreto 804 de 1995]. D O, 41853. Recuperado https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Presidencia de la República de Colombia. (7 de octubre 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 [DECRETO <LEY> 1953 DE 2014]. *D O*, 49.297, https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_1953_2014.htm

Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la pedagogía cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad* (tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperada de <http://eprints.ucm.es/16253>

PROEIB Andes (2018). *Programas y eventos*. Recuperado de <http://www.proeibandes.org/>

Pronunciamento Latinoamericano por una Educación para Todos. (2000). Recuperado de https://www2.sepdf.gob.mx/petc/archivos-recomendaciones/educ_para_todos_dakarsenegal2000.pdf

Quesada, B. (2011). Aproximación al concepto de “alteridad” en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones Fenomenológicas*, (3), 393-405. Recuperado de https://documentop.com/aproximacion-al-concepto-de-alteridad-en-levinas-dialnet_5a142eda1723dd945cb4e5eb.html

Quezada, M. (2007). Migración, arraigo y apropiación del espacio en la recomposición de identidades socioterritoriales. *Cultura y Representaciones Sociales*, (3), 35-67.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 122-151). Buenos Aires, CLACSO/UNESCO. Recuperado de bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf

Quijano, A. J. (2009). *Guía de investigación cuantitativa*. San Juan de Pasto: Institución Universitaria Cesmag.

Quintanilla, V. H. (2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía en “Latinoamérica”. En David Mora (Dir.). *Interculturalidad crítica y descolonización, Fundamentos para el debate* (pp. 127-148). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/309.pdf

Quintero, Ó. (2013). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. *Universitas Humanística*, (77), 71-94. Recuperado de revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/5946

Quiroz, D. (1997). Hacia una Epistemología del Otro como sujeto de la investigación antropológica. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (2), 96-99. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/122205/hacia-una-epistemologia-del-otro-como-sujeto-de-la-investigacion-antropologica.pdf?sequence=1>

Reale, G. & Antiseri, D. (2005). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo III, Del Romanticismo hasta hoy. Barcelona: Herder.

Restrepo, E. (2018). *Eduardo Restrepo*. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/eduardo-restrepo/>

- Rincón, C. A. (2013). *Los núcleos problémicos como ejes dinamizadores de la formación por competencias* (Trabajo de grado, Universidad del Tolima). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1007/1/RIUT-BHA-spa-2014-Los%20n%C3%BAcleos%20probl%C3%A9micos%20como%20ejes%20dinamizadores%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20por%20competencias.pdf>
- Rincón, L. (1999). *La formación integral y sus dimensiones: Documento de trabajo*. ACODESI. Recuperado de: <http://www.ipatria.edu.mx/>
- Ríos, A. (2011). Construyendo “Comunidades y Escuelas para el Bien Estar”. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Rodríguez, H. M., Yarza, V. A. & Echeverri, J. A. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Pedagogía y Saberes*, (45), 23-30. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/4466/3683>
- Rodríguez, M. A. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. *Revista Científica-FAREM Estelí*, (1), 63-77. Recuperado de revistasnicaragua.net.ni/index.php/RCcientifica/article/download/680/649
- Rodríguez, R. (2012). El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura. *Upo Innova*, (1), 493-503. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/upoinnova/article/viewFile/124/119>
- Rojas, A. (2008). ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca (Colombia). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 125-138). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Rosas, L. A. (2006). El papel de la educación superior frente al avance científico y tecnológico. En Martha Ortiz Fonseca (Dir.). *Pensamiento Universitario*. Propuesta educativa (23-29). Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ruano, A. (2015). *Cultura e identidad*. Inédito.
- Ruiz, S. (2011). *Medicina tradicional indígena y medicina institucionalizada/Códice de la Cruz Badiano*. Recuperado de <https://serunserdeluz.wordpress.com/.../medicina-tradicional-indigena-y-medicina-inst...>
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo. Recuperado de https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- Sáenz, J. L. (2011). Desde la teoría a la práctica: una experiencia de articulación. *Transformación*, (46) 60-78. Recuperado de <https://www.onsc.gub.uy/onsc1/images/stories/Publicaciones/RevistaONSC/r46/46-04.pdf>

- Salas, M. (2013). *Los sabores y las voces de la Tierra: visualizando la soberanía alimentaria en los Andes* (135-186). Recuperado de www.iied.org/files/14621IIED.pdf
- Saldarriaga, Ó. (2006). *Del amor pedagógico y otros demonios*. Recuperado de <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/Oscar+Saldarriaga+/FMfcgxmZTJGpLmwIndtMMrDjLWWjdfst?projector=1&messagePartId=0.1>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Samona, L. (2005). *Diferencia y alteridad*. Madrid: Lavel, S.A.
- Sánchez M. & Rondón B. (2013). La diversidad cultural en los procesos de formación académica de enfermería requiere el manejo de la ética pedagógica, la corresponsabilidad y un pensamiento mediador. *Enfermería global*, (29), 147-157. Recuperado de <http://revistas.um.es/eglobal/article/view/147681/143951>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Santos, B. de S. (2006). La Sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social* (pp. 13-41). (Encuentros en Buenos Aires). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce: Montevideo, Uruguay.
- Santos, M. (2003). Hacia una noción educativa de tolerancia. *Enseñanza*, (21), 361-373. Recuperado de revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4070/4093.
- Santos, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (107), 39-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027583>
- Santos, M. (2010). Pedagogía, historia y alteridad. *Teor. educ.*, (22), 63-84. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8296>
- Santos, M., Lorenzo, M. del M. & Aparicio, P. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de los jóvenes. *Revista Innovación Educativa*, 10(50), 44-53. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414960006
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona-España: Ariel S.A. Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/04/el-valor-de-educar.pdf>
- Scherbosky, M. (2009). La interculturalidad como desafío: hacia un real reconocimiento de la alteridad en cuanto tal. *Espacios*, (41), 111-117. Recuperado de www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/.../41.15.pdf
- Schmelkes, S. (2007). Avances y retos de la educación superior indígena en México. Experiencias institucionales. En María de Lourdes Casillas (Comp.). *Educación superior para los pueblos*

de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional (pp. 379-394). México, D.F.: Iesac, Sep, Cgeib.

Sidekum, A. (2005). Multiculturalismo, desafíos para la educación en América Latina. *Red internacional de estudios interculturales* (pp. 1-15). Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/081014.pdf>

Sierra, B. & Arizmendiarieta, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de docentes. *Aula abierta*, (73), 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45448>

Silva, V. (2001). La compleja construcción contemporánea de la identidad: habitar “el entre”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, (18). Recuperado de <http://z.ucm.es/info/especulo/numero18/compleja.html>

Silva, Y. M. & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de la Educación Superior XLIV*(3), 95-119. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015001028>

Smith, L. T. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 1, (pp. 190-230). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3864825>

Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/55/55095b36-9a84-41d4-b7c0-311d2df51b5f.pdf

Suárez, F. & Lozano, B. R. (2008). Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 243-254). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>

Suárez, F. (2017). Los procesos de formación y actualización de docentes en etnoeducación afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdf

Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.

Tobar, I. (2015). *Ficha de desarrollo temático de Sociología Educativa*. Institución Universitaria Cesmag.

Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario Educativo, XXVIII* (63), 139-153. Recuperado de revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/download/1483/1252

Torres, A. (1997). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá: UNAD.

- Torres, L. C. (2006). Para qué los semilleros de investigación. *Revista Memoria Universidad Cooperativa de Colombia*, (8), 1-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228708157_PARA_QUE_LOS_SEMILLEROS_DE_INVESTIGACION
- Treviño, E. (2005). Estado del Arte: Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina. En UNESCO. *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Santiago de Chile-Chile: AMF Imprenta.
- Tuaza, L. A. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-36). Caracas: Unesco-Iesalc y Unc. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ve/>
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos* (24-28, enero, 2005). Lima, Perú. Recuperado de <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>
- Tubiñan, C. (2018). La Misak Universidad. En *Primer Encuentro de Programas Universitarios de Formación en Procesos Interculturales* (1: 21-24, febrero, 2018). Popayán, Colombia.
- Tunubalá, G. (s.f.). *Retos y perspectivas de la Misak Universidad*. Recuperado de <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com/2013/01/retos-y-perspectivas-de-la-misak-universidad.pdf>
- Unesco. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- Unesco. (2005). *Diversidad cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo de aula (Volumen 3)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151226s.pdf
- Universidad Autónoma Indígena de México (2018). *Oferta educativa*. Recuperado de <http://universidadesdemexico.mx/universidades/universidad-autonoma-indigena-de-mexico>
- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. (2018). *Oferta académica*. Recuperado de <http://www.uraccan.edu.ni/oferta-academica>
- Universidad del Pacífico. (2018). *Carreras universitarias*. Recuperado de <http://carrerasuniversitarias.com.co/universidades/universidad-del-pacifico/carreras-universitarias>
- Universidad Intercultural de Chiapas (2018). *Carreras*. Recuperado de <https://www.unich.edu.mx/search/CARRERAS/>
- Universidad Mayor de San Simón. (2018). *Programas*. Recuperado de http://websis.umss.edu.bo/umss_carreras.asp?codser=UMSS&idcat=45
- Universidad Nacional de Colombia (2011). *Caracterización del departamento de Nariño*. Recuperado de

http://www.observatorioddrr.unal.edu.co/productos_academicos/nuevos/narino/Caracterizacion_del_departamento_de_Narino.pdf

Universidad Rafael Landívar. (2018). *Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad sociocultural e Interculturalidad*. Recuperado de <http://principal.url.edu.gt/index.php/investigacion/institutos-de-investigacion-y-proyeccion/instituto-de-investigacion-y-proyeccion-sobre-diversidad-sociocultural-e-interculturalidad>

Universidad Veracruzana Intercultural. (2018). *Misión, visión y objetivos*. Recuperado de <https://www.uv.mx/uvi/mision-vision-y-objetivos/>

Universidad Veracruzana. (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural. Programa general*. Xalapa-Veracruz.

Uribe, F. (2010). *Ejes del carisma de San Francisco de Asís según sus escritos*. Bogotá, D. C.: Ejes del Carisma de San Francisco de Asís.

Valencia, I. & Correa, C. D. (2018). El mundo integral y complejo del sujeto de la educación. *Alteridad*, 13(2), 228-238. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2018.06/2752>

Valenzuela, E. (2009). Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 79-102). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

Valera Villegas, G. (abril, mayo, junio, 2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto. *Educere*, (13), 25-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601306>

Valladares, E. (2015). *Globalización y homogeneización cultural: tensiones y resistencias*. Recuperado de <http://globalizacion.org/2015/10/globalizacion-y-homogeneizacion-cultural-tensiones-y-resistencias/>

Varela, F., Thompson E. & Rosch, E. (1991). *De cuerpo presente las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona-España: Gedisa Editorial.

Vargas, M. (2011). Interculturalidad: un reto para elaborar políticas públicas educativas en Nicaragua y Guatemala. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Recuperado de http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf

Vázquez, R. (2014). Colonialidad y relacionalidad. En María Eugenia Borsani & Pablo Quintero (Comps.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (pp. 173-196). Recuperado de www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/332.pdf

- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales-Universidad Nacional Autónoma de México Nueva Época*, (226), 379-408. Recuperado de www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/download/53667/48475
- Vergara, J. I. & Godoy, L. (2008). Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros (Chile). En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 199-210). Recuperado de <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Vicente-Herrero, M. T., Terradillos, M. J., Ramírez, M. V., Capdevila, M. López-González. L. M., Riera, K. (2013). Especies, hierbas medicinales y plantas. Usos en medicina. Revisión de la bibliografía científica (Medline). *Medicina Balear* 28(2), 35-42. doi 10.3306/MEDICINABALEAR.28.02.35. Recuperado de http://ibdigital.uib.cat/greenstone/collect/medicinaBalear/index/assoc/Medicina/_Balear_/2013_vol/28_n2p03.dir/Medicina_Balear_2013_vol28_n2p035.pdf
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital*, (6) 47-55. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n6/15788946n6a4.pdf>
- Villagómez, M. S. (2018). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS. *Alteridad*, 13(1), 42-55. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.03>.
- Viteri, C. (2012). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. *Polis*, (3), 1-7. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/7678>
- Viveros, E. (2017). Sobre la necesidad de reconocimiento. *Perseitas*, 5(1), 41-51. Recuperado de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/perseitas/article/viewFile/2236/1686>
- Walsh, C. (2002). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el *Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación* (16, abril, 2002).
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(4), 1-26. Recuperado de http://www.digeibir.gob.pe/sites/default/files/publicaciones/Entrevista_a_Mignolo_de_Walsh.pdf
- Walsh, C. (2005). Re (pensamiento) crítico y de (colonialidad). En Catherine Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/129816506/Re-Pensamiento-Critico-y-de-Colonialidad-Catherine-Walsh>
- Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado de

https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__coloni- alidad_y_educacion_0.pdf

- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente*. Universidad Simón Bolívar: Ecuador. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Retta*, 3(6), 1-29. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc- rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEq14lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ERHCD8LRnnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJVAOzgrcWunEcp4w7C DGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOArmH>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos (Introducción). En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir)* (Tomo I), (pp. 23-69). Recuperado de <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>
- Watkins, Ch. & Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona-España: Paidós-Ibérica.
- Zambrana, A. (2008). *Papawan khuska wiñaspa: Socialización de niños quechuas en torno a la producción de papa*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón: PROEIB Andes. Recuperado de <http://bvirtual.proeibandes.org/bvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis%20Amilcar%20Zambrana.pdf>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia: un campo de combate*. Hernán Suárez y Alberto Valencia (Comps.). Santafé de Bogotá: Fundación Estanislao Zuleta. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/55134281/Educacion-y-Democracia-de-Estanislao-Zuleta>
- Zúñiga, X. (2017). La vinculación comunitaria, la colaboración y la institucionalización: experiencias y desafíos para interculturalizar la Educación Superior en la UNED-Costa Rica. En Daniel Mato (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Política y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 339-358). Argentina: Eduntref. Recuperado de http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1625.pdfw

ANEXO A

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD – Universidad de Manizales-CINDE

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: *FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD*

GUÍA DE ENTREVISTA A GRUPO FOCAL DE DOCENTES INVESTIGADORES

Nota de consentimiento informado: teniendo en cuenta el objeto de estudio y el tipo de información que se pretende recolectar, se hace necesario informar previamente a los participantes sobre el uso exclusivo de la información para la presente investigación, considerando las pautas éticas nacionales e internacionales de la investigación.

Objetivo: conocer las opiniones, apreciaciones y concepciones que sobre interculturalidad y alteridad tienen los docentes investigadores de las asignaturas investigativas del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, en especial en la educación y la formación investigativa de estudiantes de pregrado.

Instructivo: se solicita contestar abiertamente a las siguientes preguntas que se han formulado de manera estructurada, y las cuales corresponden a diferentes lineamientos de interculturalidad y alteridad que pueden estar presentes o no en la formación investigativa de los estudiantes de pregrado, y en general en la educación.

Categoría: alteridad

Subcategoría: Encuentro con el otro

1. ¿Cómo propicia el diálogo y la relación con sus estudiantes en un plano de igualdad?

Subcategoría: amor pedagógico

2. En su desempeño profesional como docente, ¿usted considera que en la Institución Universitaria Cesmag es tenida en cuenta su singularidad?

3. ¿En su práctica como docente de asignaturas de seminario de investigación, ¿cómo reconoce, respeta y acoge la diversidad cultural de sus estudiantes?

4. ¿Cuándo escucha a sus estudiantes, sus historias de vida y sus experiencias, lo que porta la nueva generación, qué posición asume usted?

5. ¿Usted le manifiesta su reconocimiento, aprecio, valoración y respeto a sus estudiantes desde sus propias singularidades?

Categoría: Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad:

Subcategoría: Diálogo de saberes

6. ¿Usted considera que la ciencia occidental ha contribuido a solucionar los graves problemas de la humanidad?

7. ¿Qué otras formas de producir conocimiento, diferentes a las que se generan a través de la ciencia occidental, usted conoce?

8. ¿En la asignatura investigativa que usted orienta, tiene en cuenta tanto los saberes indígenas, afrodescendientes, como la ciencia occidental? Explique.

9. ¿De qué manera la I.U. Cesmag promueve espacios de aprendizajes colectivos y de construcción colectiva de conocimiento, con el fin de aportar a la comprensión y posible transformación del contexto?

10. ¿En la I.U. Cesmag se promueve la participación de las comunidades de origen de los estudiantes, en las diferentes fases del trabajo de grado? Explique.

11. ¿Cómo fomenta usted el aprendizaje de sus estudiantes que permita el desarrollo del pensamiento crítico que haga posible que el saber construido se aplique en el contexto y retroalimente a las comunidades de origen?

Subcategoría: Alteridad en la formación investigativa

12. ¿Cómo en la I.U. Cesmag se promueven y promocionan las identidades locales?

13. ¿Qué espacios de formación de docentes y de discusión conoce usted en la I.U. Cesmag en donde se definan estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y la diversidad de los estudiantes?

14. ¿Qué estrategias conoce usted que se utilizan en la I.U. Cesmag para fomentar los valores de la convivencia, el pluralismo, la justicia y la responsabilidad?

ANEXO B

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD – Universidad de Manizales-CINDE

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: *FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD*

GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL ESTRUCTURADA A EXPERTOS

Nota de consentimiento informado: teniendo en cuenta el objeto de estudio y el tipo de información que se pretende recolectar, se hace necesario informar previamente a los participantes sobre el uso exclusivo de la información para la presente investigación, considerando las pautas éticas nacionales e internacionales de la investigación.

Objetivo: conocer las opiniones, apreciaciones, conceptos, conocimientos y propuestas que, sobre interculturalidad y alteridad, especialmente en la educación y en la formación en investigación de estudiantes de pregrado, tienen, tanto profesionales que trabajan o investigan en temáticas de interculturalidad, decolonialidad y/o en formación investigativa, incluyendo integrantes de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Instructivo: se solicita contestar abiertamente a las siguientes preguntas que se han formulado de manera estructurada, y las cuales permiten llegar a establecer principios epistémicos y metodológicos para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación.

Categoría: Pedagogía decolonial:

Subcategoría: Epistemología de la pedagogía decolonial:

1. ¿Usted qué opina de la propuesta de la pedagogía decolonial de reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial? ¿Qué experiencias conoce en América Latina en donde dicha propuesta se ha hecho realidad?
2. ¿Cómo producir pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual?

Subcategoría: Metodología de la pedagogía decolonial:

3. ¿Cómo se puede romper con la lógica de las disciplinas aisladas de la ciencia cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de disciplinas diferentes y de otras formas de conocimiento?
4. ¿Usted considera que es un compromiso de la educación contribuir a la realización material y espiritual de las personas en el marco de su cosmovisión y prácticas culturales, así como en la interrelación con los «otros», en diferentes contextos? ¿Por qué motivos?
5. ¿Usted considera pertinente que se reoriente el sentido y el significado de los currículos, al tener en cuenta que hay otros sistemas de pensamiento diferentes al occidental y que son igualmente válidos? ¿En qué sentido lo considera pertinente? ¿Qué se puede hacer al respecto?
6. ¿Cómo en una institución de educación superior convencional o tradicional, se puede pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de información a la comprensión del conocimiento?
7. ¿Cómo se puede en una institución de educación superior convencional o tradicional, incluir los siguientes tres ciclos de formación: uno, en las ciencias ancestrales; un segundo, de las ciencias occidentales; y un tercero, ¿de interculturalidad? Por favor defina los pasos a seguir desde lo administrativo, desde los procesos de gestión y negociación y persuasión política al conjunto de la comunidad educativa y desde la tradición aceptada que es necesario transformar.
8. ¿Cuál es la modalidad adecuada para ofrecer los programas académicos en una institución de educación superior: ¿presencial, a distancia o virtual, para no desarraigar a sus participantes de su familia y su comunidad?
9. ¿Cómo orientar la formación de recursos [talentos] humanos en una institución de educación superior para que permita el fortalecimiento de sus comunidades de origen?

ANEXO C

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD – Universidad de Manizales-CINDE

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: *FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD*

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nota de consentimiento informado: teniendo en cuenta el objeto de estudio y el tipo de información que se pretende recolectar, se hace necesario informar previamente a los participantes sobre el uso exclusivo de la información para la presente investigación, considerando las pautas éticas nacionales e internacionales de la investigación.

Objetivo: identificar rasgos y comportamientos relacionados con interculturalidad y alteridad que se presentan en las clases de investigación del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, en la cual hay presencia de indígenas y afrodescendientes.

Instructivo: se necesita observar y registrar detalladamente las manifestaciones de interculturalidad y alteridad que se presenten en el aula de clases, entre docente y estudiante, entre estudiantes y en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de investigación del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, en la cual hay presencia de estudiantes indígenas y afrodescendientes.

1. Aceptación de sí mismo de los estudiantes como indígena o afrodescendiente.
2. La manera cómo expresan sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos y perspectivas.
3. La interrelación del estudiante con los demás.
4. Aportes del estudiante desde la diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades.

5. La manera como el estudiante asume las diferencias culturales desde una perspectiva de respeto y equidad social.
6. Los aportes de la formación recibida en la I.U. Cesmag para que el estudiante entienda, interprete, preserve, mejore, promueva y divulgue su cultura.
7. Aceptación del estudiante que el conocimiento no es uno solo, ni universal, y que está marcado por la diferencia.
8. Cuestionamientos al conocimiento occidental, tradicionalmente concebido como universal.
9. El empleo por parte del docente de historias locales de los estudiantes para establecer conexiones dialógicas con el conocimiento occidental.
10. El reconocimiento, el respeto y el acogimiento por parte del docente de la diversidad cultural de sus estudiantes.
11. La importancia que el docente le da a la comunicación como aspecto fundamental para permitir una interacción efectiva, donde fluyan los conocimientos previos tanto de los alumnos como del profesor y se de una relación armónica de conocimientos previos y nuevos.
12. Evidencias que permitan establecer que los estudiantes y el docente se escuchan mutuamente y que el docente aprende continuamente de sus estudiantes.
13. Manifestaciones de aprecio por parte del docente a sus estudiantes.
14. Expresiones de afectación integral desde el interior, no solo del pensamiento sino, y sobre todo, de los sentimientos.
15. Formas de conocer diferentes al conocimiento científico.
16. Reflexiones de los estudiantes con respecto a considerar a la ciencia occidental como contenida en un sistema mayor de conocimientos.
17. Evidencias sobre la promoción del diálogo de saberes en el aula, entendido como aprender de la ciencia occidental, pero adecuándola a las necesidades y proyectos de indígenas y afrodescendientes.

18. Las estrategias que permiten fomentar en los estudiantes la construcción de conocimiento de manera colaborativa.
19. Las evidencias que permitan establecer que las comunidades de origen de los estudiantes participan en el proceso investigativo.
20. Las evidencias que permitan mostrar que las investigaciones que están adelantando los estudiantes sirven para sus comunidades de origen. Son útiles en qué aspectos de la vida de las comunidades, sociales, económicos, de relación con el Estado, de fortalecimiento de sus comunidades y núcleos de relaciones.
21. Las evidencias sobre la formación adecuada que tiene el docente para atender la formación en investigación de sus estudiantes desde lo intercultural y la alteridad.
22. El lenguaje que maneja el docente, la pertinencia de los ejemplos que utiliza en el desarrollo de su clase desde la interculturalidad y la alteridad, y las actitudes que tiene con respecto a las culturas locales.
23. El lugar en donde se desarrollan las clases y cómo se desarrollan considerando aspectos culturales.
24. La importancia que se le da a la ética en la formación investigativa.

ANEXO D

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD – Universidad de Manizales-CINDE

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: *FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD*

GUÍA DE TALLER CON ESTUDIANTES INDIGENAS, AFRODESCENDIENTES y MESTIZOS

Nota de consentimiento informado: teniendo en cuenta el objeto de estudio y el tipo de información que se pretende recolectar, se hace necesario informar previamente a los participantes sobre el uso exclusivo de la información para la presente investigación, considerando las pautas éticas nacionales e internacionales de la investigación.

Objetivo: conocer las opiniones, apreciaciones, conceptos y conocimientos que sobre interculturalidad y alteridad tienen estudiantes indígenas y afrodescendientes de las asignaturas investigativas del programa de Licenciatura en Educación Física de la Institución Universitaria Cesmag, especialmente relacionados con educación y la formación de los estudiantes como investigadores.

Instructivo: se solicita contestar abiertamente a las siguientes preguntas que se han formulado de manera estructurada, y las cuales corresponden a diferentes lineamientos de interculturalidad y alteridad que pueden estar presentes o no en su formación investigativa en el programa de Licenciatura en Educación Física que actualmente cursa en la Institución Universitaria Cesmag. Es necesario pedir la palabra para cada intervención.

Categoría: Interculturalidad:

Subcategoría: Diálogo intercultural:

1. ¿Ustedes se consideran sensibles a las necesidades de sus compañeros? Explicar.
2. ¿Ustedes consideran que lo que han aprendido en su comunidad de origen (papás, abuelos, taitas, sabedores, etc.) es importante para su formación profesional?

3. ¿Ustedes consideran que en la I. U. CESMAG se les respeta su cultura de origen?

4. ¿Ustedes consideran que sus docentes de investigación tienen la formación necesaria para abordar investigaciones en donde se tengan en cuenta tanto la ciencia occidental como los saberes indígenas y/o afrodescendientes?

Subcategoría: Construcción del conocimiento intercultural:

5. ¿Cómo consideran ustedes que el proceso de formación que están recibiendo en la Licenciatura en Educación Física les ayuda a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y divulgar su cultura?

6. ¿En la Licenciatura en Educación Física se tiene en cuenta su cultura, los modos de producir conocimiento local y de aprendizaje propios como referentes básicos para la construcción de conocimientos? Explicar.

7. ¿Los conocimientos recibidos en su carrera les permiten recibir información para aclarar dudas o lograr explicaciones a su saber tradicional?

8. ¿Ustedes consideran que en su proceso de formación, la verdad sobre ustedes mismos les es impuesta desde fuera, no tratándose de una verdad que ustedes mismos contribuyen a construir?

Categoría: alteridad:

Subcategoría: Encuentro con el otro:

9. ¿Ustedes consideran que les resulta difícil comprender los puntos de vista de las otras personas que consideran diferentes? ¿Por qué?

10. ¿Ustedes consideran que la relación docente-estudiante se da en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas?

11. ¿Ustedes consideran que la formación que están recibiendo de su docente es un espacio privilegiado para conocer otras culturas? ¿Por qué?

Subcategoría: Amor pedagógico:

12. ¿Ustedes cómo se reconocen colectiva e individualmente desde su cultura?

13. ¿Ustedes se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus compañeros? Explicar.
14. ¿Ustedes se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus docentes? Explicar.
15. ¿Ustedes se sienten apreciados por sus docentes?
16. ¿En la I.U. Cesmag se promueve que estudiantes y docentes se escuchen mutuamente, permitiendo que el maestro aprenda continuamente del discípulo y el discípulo enseñe continuamente?
17. ¿Ustedes consideran que la ética o sistemas de valores y la espiritualidad son aspectos importantes de su formación investigativa? ¿Por qué?

Categoría Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad:

Subcategoría: Diálogo de saberes:

18. ¿Qué opinan ustedes de la ciencia occidental?
19. ¿En su formación como investigadores, el docente tiene en cuenta sus saberes previos, su historia colectiva, su contexto y los estimula a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, a reforzar su autoestima e identidad personal y cultural? Explicar.

Subcategoría: Alteridad en la formación investigativa:

20. ¿El trabajo investigativo que realizan lo hace de manera colectiva con sus compañeros, tolerando y respetando las diferencias? Explicar.
21. ¿Ustedes cuentan con asesoría en las actividades investigativas, acompañadas con la realización de seminarios, eventos, talleres, teniendo en cuenta que debe haber diálogo, debate, intercambio de ideas, disenso y concertación entre los participantes en las diversas investigaciones? Explicar.
22. ¿A ustedes les han enseñado a ejercitar la argumentación, la deliberación, el respeto hacia el otro, el sentido de la justicia y la resolución pacífica de conflictos o la tolerancia frente a las diferencias? Explicar.
23. ¿Las investigaciones que están adelantando le sirven a su comunidad de origen?

ANEXO E

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO No. ____

Título de la investigación: FORMACIÓN INVESTIGATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE PREGRADO DESDE UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL Y DE RECONOCIMIENTO DE LA ALTERIDAD.

Informe de consentimiento informado para participar en una investigación

Yo, _____, identificado(a) con la C.C. _____ de _____ manifiesto que he sido invitado(a) a participar dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente información:

Propósito de este documento:

Este documento se le entrega para ayudarle a comprender las características de la investigación, de tal forma que usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, pida a la autora de la investigación que le aclare sus dudas. Ella le proporcionará toda la información que necesite para que usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

Importancia de la investigación:

En la formación en investigación de los estudiantes de pregrado, en la mayoría de las instituciones de educación superior no se tiene en cuenta la interculturalidad y la alteridad como factores que inciden directamente en el aprendizaje significativo de la investigación y en el gusto que el estudiante pueda tener por este factor tan importante en la formación de los futuros profesionales y en el desarrollo de la sociedad.

Es por ello necesario que en la Institución Universitaria Cesmag se estudie la formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad, ya que los espacios de formación en investigación son espacios de interacción intercultural por excelencia.

Objetivo y descripción de la investigación:

Esta investigación busca comprender la formación investigativa de los estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad.

Para el desarrollo de este estudio se aplicarán entrevistas estructuradas a estudiantes indígenas y afrodescendientes que cursan asignaturas investigativas en los grupos **9A**, **10A** y **10B** del programa de Licenciatura en Educación Física; a docentes investigadores de las asignaturas investigativas en las cuales se elabora el trabajo de grado; a expertos en interculturalidad, decolonialidad o formación investigativa.

También se realizará un taller con estudiantes indígenas y afrodescendientes que cursan asignaturas investigativas en los grupos **9A**, **10A** y **10B** del programa de Licenciatura en Educación Física.

Igualmente se realizarán observaciones en los grupos **9A**, **10A** y **10B** del programa de Licenciatura en Educación Física, en el desarrollo de las asignaturas investigativas.

Responsable de la investigación:

El estudio es dirigido y desarrollado por la magister María Eugenia Córdoba, quien se encuentra realizando sus estudios de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, en la Universidad de Manizales y CINDE.

Riesgos y beneficios:

Su participación en este estudio y la información que brinde no implican riesgo alguno para usted; las respuestas dadas no tendrán ninguna consecuencia para su situación en la universidad. El beneficio más importante para Usted es que si se identifica la presencia de algún factor que esté relacionado con TCA, permitirá realizar

Confidencialidad:

Su identidad estará protegida, pues durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más, después de terminada la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por la investigadora mientras dura el estudio, quien, en todo caso, se compromete a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

Tan solo en el caso de los expertos en decolonialidad o formación investigativa se divulgarán sus nombres, por cuanto no representa ningún riesgo, en cambio le dan contundencia, veracidad y profundidad a la investigación; al tiempo que permitirán el reconocimiento de esos expertos en el ámbito académico e investigativo al cual lleguen los resultados de esta investigación.

Derechos y deberes:

Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirarse posteriormente de esta investigación, si así lo desea en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo, ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a la responsable de la investigación.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

Nombre y firma del participante
C.C. o T.I. No.

Fecha:

ANEXO F

INFORMACIÓN TRANSCRITA DE DOCENTES EN ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Categoría: alteridad

Subcategoría: Encuentro con el otro

1. ¿Cómo propicia el diálogo y la relación con sus estudiantes en un plano de igualdad?

“En el trabajo desde la investigación, uno propicia esos espacios, en el sentido de que ellos acuerdan; ellos parten desde diferentes puntos de vista y tienen que compartir muchas cosas y muchas experiencias, para entregar avances, entregar informes, entonces, en ese sentido uno propicia diálogos: «hablen, dialoguen»; cuando se trabaja con grupos «socialicen, a ver cómo es que ustedes están trabajando, cómo es que están interactuando en estos procesos de investigación», entonces, uno los seminarios de investigación genera estos espacios de diálogo y de participación” (Docente 5).

“Desde la posibilidad de los muchachos de propiciar el diálogo, me he dado cuenta que ellos necesitan ser escuchados, eso es lo importante, desde ahí empieza el respeto por lo que se les ha enseñado, porque ellos tienen muchas cosas que expresar, que decir, sin salirse de las condiciones académicas; sí es fundamental que se les dé el espacio para que realmente expresen lo que sienten, lo que piensan, para que no se sientan dentro de un proceso educativo tradicional, sino que lleguen a una postura crítica y reflexiva dentro de los espacios académicos que se manejan con ellos” (Docente 3).

“Yo creo que seminario es un espacio académico propicio para dialogar con los estudiantes porque estamos haciendo un diálogo con el contexto; cuando el estudiante dialoga con el contexto, dialoga con el saber y también con sus docentes, y se genera un proceso de apropiación de los conocimientos teóricos que ha venido adquiriendo el estudiante en su proceso de formación, para mirar de qué manera él se posiciona frente al contexto y qué alternativas genera” (Docente 2).

Subcategoría: amor pedagógico

2. En su desempeño profesional como docente, ¿usted considera que en la Institución Universitaria CESMAG es tomada en cuenta su singularidad?

“Yo considero que no, lo que pasa es que las instituciones, cuando uno ingresa a la universidad, lo único que es válido es su título profesional, la experiencia que pueda tener en un área del conocimiento, entonces, pasa a un segundo plano inclusive el ser mismo, la persona como tal pasa a un segundo plano, entonces yo pienso que la singularidad realmente no se la considera y no se la tiene en cuenta; esa singularidad de lo que son las personas y de todo el bagaje cultural y de conocimientos que pueda tener” (Docente 1).

“Hay dentro de la práctica docente un elemento muy importante que corresponde a la didáctica; yo siento que allí se reconoce dentro de la I.U.CESMAG la singularidad, en el

sentido de que existe, de una u otra manera, una libertad de cátedra circunscrita eso si a una ficha de desarrollo temático, y circunscrita a una serie de normativas y políticas institucionales que hacen que haya un seguimiento estricto hacia el quehacer del docente; dentro de la didáctica me parece que hay una flexibilidad que acoge la singularidad del docente en cuanto él puede flexibilizar sus dinámicas pedagógicas para impartir un saber” (Docente 2).

“Yo creo que la Institución en algunos aspectos respeta la singularidad, pero no en una totalidad, porque aquí, a la Institución, llegan diferentes características de personas, de sujetos, de caracteres, de pensamiento o de cultura, pero si no podemos a ver la malla curricular no se aborda nada de etnoeducación. Yo creo que se toma mucho la parte plural” (Docente 3).

3. ¿En su práctica como docente de asignaturas de seminario de investigación, cómo reconoce, respeta y acoge la diversidad cultural de sus estudiantes?

“En mi caso de seminario de investigación, cuando se trabaja en grupos o en talleres se reconocen las dificultades de aprendizaje, entonces uno tiene en cuenta los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y se trata de empezar a trabajar con base en ello; se respeta un poco la calidad de personas que son, se respeta un poco lo que tiene que ver con sus procesos de aprendizaje, aunque a veces hay muchas dificultades que vienen desde los primeros semestres y que en realidad pues no deberían llegar; entonces, sí se respeta, sin embargo, falta trabajar un poco más la parte de otros tipos de estilos, de maneras de llegar a ellos, para que comprendan un poco mejor lo que uno quiere darles a conocer” (Docente 4).

“En mi espacio, yo soy tal vez uno de los que sí reconozco esta parte de la diversidad, en el sentido de que se mira a los estudiantes con sus habilidades, sus potencialidades, sus dificultades, sus actitudes, sus aptitudes; se respeta sus formas de pensamiento, se respeta su cultura, las creencias; y se respeta sus conocimientos, sus saberes y, de cierto modo, uno acoge esto para llevarlo a procesos investigativos. Yo con los estudiantes lo que he buscado es hacer que los estudiantes traten de hacer sus procesos investigativos en sus regiones, muchos vienen de municipios, de la costa Pacífica, vienen de diferentes regiones del departamento, y uno lo que hace es generar y proponerles alternativas de cambio, de transformación, y, sobre todo, de investigación desde la educación física en sus regiones, es el caso de un grupo de estudiantes de mi semestre que están haciendo una investigación con un grupo indígena; también he asesorado grupos de la costa Pacífica que trabajan con la danza, y los han implementado acá en las instituciones, fortaleciendo su formación personal y su formación profesional, entonces, yo si soy muy partícipe de esta parte de la diversidad y la acojo e incluyo en mi proceso de formación como maestro” (Docente 5).

“Yo diría que si se hace un respeto a la diferencia, de alguna forma nuestra metodología, nuestra didáctica acogen, reconocen, pero parcialmente, porque nosotros igual también tenemos que mirar: cómo aprenden, cómo aprendieron en sus contextos, y, a veces, nosotros decimos, por ejemplo, el negro es perezoso, estigmatizamos, pero tenemos que reconocer el contexto cultural, preguntarnos por qué esa manifestación; es un proceso cultural que nosotros tenemos que indagar para entender el sentido y el significado de esas manifestaciones. Pero la

gran pregunta es ¿en qué medida nuestros contenidos, nuestras metodologías, nuestras formas de evaluación, tienen en cuenta esa diversidad étnica?; aquí tenemos negros, tenemos indígenas, mestizos, pero nosotros igual nos encontramos dentro de esa diversidad, entonces tenemos que empezar a reconocernos nosotros mismos; yo creo que hay un gran camino por recorrer en esto, y tenemos que discutir muchísimo, por ejemplo, si nuestros currículos están realmente propuestos para toda esa diversidad cultural que nosotros tenemos aquí, en la región; si estamos preparados para asumir esa apuesta que se nos presenta; si les respetamos su forma de ser, su forma de pensar en el aula, fuera del aula y en diferentes contextos (Docente 1).

“Frente al respeto y la acogida de los estudiantes en su diversidad cultural pienso que hay dos posicionamientos: el primero axiológico, la axiología nos lleva a que los docentes tratamos a los estudiantes en equidad, entonces, desde el respeto de los derechos universales todos los estudiantes, independientemente de su procedencia y sus procesos cognoscitivos al interior del aula, son tratados en equidad; y el otro, es el pedagógico, entonces la gran pregunta es ¿hacemos una adecuación curricular o la institución nos permite a nosotros hacer una adecuación curricular considerando la diversidad cultural? ¿Hasta dónde podemos flexibilizar nuestra didáctica de tal manera que podamos hacer una adecuación curricular de acuerdo al nivel de competencia que presente el estudiante en su diversidad? Sabemos que los afrodescendientes tienen unos estilos de aprendizaje totalmente distintos a los ciudadanos, y a su vez tenemos a estudiantes de diferentes municipios cuyos perfiles de aprendizaje son totalmente distintos, entonces, frente a eso creo que tenemos un reto a nivel pedagógico frente a la adecuación curricular que va concatenada con el asunto del respeto y la acogida” (Docente 2).

4. ¿Cuándo escuchan a sus estudiantes, sus historias de vida y sus experiencias, lo que porta la nueva generación, qué posición asume usted?

“Particularmente yo no entro a considerar la historia de vida de los estudiantes y pienso que en el rol de nosotros como educadores tampoco nos compete eso; nos acercamos de una u otra manera a los estudiantes que sienten algún tipo de afinidad con el docente y abren su historia personal; nosotros los escuchamos, pero demarcando el rol nuestro dentro del escenario universitario que es la formación y codificación de habilidades profesionales, en este caso específico de educadores físicos, más allá de un acompañamiento específico en las historias de vida de los muchachos” (Docente 2).

“Nosotros, a través de las historias sí podemos hacer toda una reconstrucción de lo que es la costa Pacífica, por ejemplo, y dentro de la costa Pacífica también de las subregiones en que están ubicados los estudiantes; allí surgen aspectos bien importantes: las formas de organización, las formas y las concepciones que ellos pueden tener de territorios, las prácticas sociales y culturales que se generan en cada una de las regiones, no solamente en la costa Pacífica; entonces, dentro del ámbito del aula y del ámbito pedagógico, hay que empezar a reconstruir un poco todas esas realidades” (Docente 1).

“Conocer las historias de vida de los estudiantes no es posible porque realmente son demasiados estudiantes los que están en nuestros grupos, entonces, a uno le gustaría conocer

las historias de cada uno, pero no alcanza el tiempo por la cantidad de estudiantes que tenemos, entonces, nos toca llegar a la clase y hacer la clase normal académicamente, o de pronto sí escuchar de unos que otros sus historias; pero que yo sepa la vida de cada uno de ellos, su sentir, su pensar, lo que siente, lo que está con el otro, eso no lo sé” (docente 4)

5. ¿Usted le manifiesta su reconocimiento, aprecio, valoración y respeto a sus estudiantes desde sus propias singularidades?

“Yo tengo una postura, yo digo antes que estudiantes estamos con personas y es importante; yo creo que el respeto por ellos es escucharlos, y además debemos entrar en un diálogo continuamente; nosotros tenemos que pensar que enseñar no solamente es transmitir conocimiento; enseñar es reflexionar sobre esas experiencias, y a veces los muchachos tienen mucho que enseñarnos, entonces, la valoración para mí siempre es escuchar a los muchachos” (Docente 3).

“En mi caso creo que una forma de reconocerles a ellos lo que hacen, las cosas positivas que hacen, es de forma verbal o de forma gestual con una sonrisa, con una mirada, con darle la mano, estrecharle la mano, darle un abrazo; eso es lo importante para ellos, porque ellos se sienten bien, se sienten reconocidos, sienten que les están reconociendo su espacio, lo que están haciendo, lo que están construyendo; es una forma de decirles lo están haciendo bien, además de algunas capsulitas motivacionales que nosotros también utilizamos: «sigue adelante», «lo estás haciendo bien», «así me gusta, que chévere», «se ve que estás trabajando en tu proyecto», cositas que son necesarias para ellos y los estimulan y los motivan a seguir adelante, a que hagan las cosas bien” (Docente 4).

“Yo pienso, por ejemplo, que cuando nosotros hacemos una evaluación, el estudiante está esperando más que la calificación, las observaciones y no solamente las observaciones: «esto está mal», «tienes que profundizar», «tienes que hacer esto», sino también que se les diga: «tú puedes», «esto lo puedes mejorar de esta manera»; yo creo que todas las apreciaciones tienen significado para ellos” (Docente 1).

Categoría: Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad:

Subcategoría: Diálogo de saberes

6. ¿ustedes consideran que la ciencia occidental ha contribuido a solucionar los graves problemas de la humanidad?

“Yo pienso que la ciencia occidental ha solucionado y generado problemas, entonces cuando los genera vuelve a intentar solucionarlos; todo lo que tenemos en América Latina se debe también al desarrollo histórico epistemológico científico de la ciencia occidental, y pienso que no debemos satanizar el progreso científico de la ciencia occidental; nos debemos a ella, todo el progreso de la humanidad en materia de civilización se ha logrado a partir de los esfuerzos de la comunidad científica internacional que sigue este paradigma; las sociedades contemporáneas generamos nuevos problemas, nuevos retos y desafíos para la ciencia occidental; pienso que no hay un estado final y definitivo donde digamos que se acabaron los problemas porque la ciencia triunfó sobre la realidad, porque tenemos dos realidades específicas: la física, que la ciencia no ha podido controlar todo lo que tiene que ver con los

fenómenos físicos; y la social, que menos ha podido controlar, porque las subjetividades e intersubjetividades determinan nuevos procesos y nuevos retos para la misma ciencia; entonces, el debate es abierto y la ciencia seguirá esforzándose por encontrar verdades, leyes, teorías que respondan a esos desafíos y nuevos desafíos. planteo que la ciencia occidental está haciendo su tarea y como está haciendo su tarea debemos también suscribirnos al paradigma occidental, porque seguimos procesos de investigación desde ese episteme y contribuir en la generación de conocimiento científico que resuelva, en este caso, los problemas locales, porque es cierto que la ciencia occidentalizada se ha focalizado sobre problemas estructurales; creo que el llamado en el caso de nosotros, una universidad regional, es a responder desde ese mismo paradigma a los problemas locales contemporáneos, y más cuando somos un programa de educación que tenemos una responsabilidad social específica en el trabajo con las gentes y con la promoción de estos sujetos históricos en la solución de sus propios problemas; creo que eso es la ruptura que hacemos desde América Latina: no solamente buscar una solución externa a los problemas sociales y físicos, sino también contribuir participativamente desde la formación del capital humano en las comunidades, desde el profesorado que estamos formando para que garanticemos esa vinculación activa a una solución práctica de sus propios problemas” (Docente 2).

“Yo creo que no debemos desconocer los aportes significativos que se han hecho desde la ciencia de Occidente, sin embargo, ha generado problemas más complejos que hoy se hacen más difíciles de solucionar, sobre todo, en las ciencias sociales. Pienso que, en materia de otras ciencias, por ejemplo, la medicina, la tecnología, la física, la química, cada vez nos están generando nuevas soluciones a todos los problemas que se están presentando en ese orden; pero en el tema de problemas sociales yo pienso que nos está generando, por ejemplo, seres más individualistas, seres más egoístas, y estos son problemas cada vez más complejos que se van agudizando” (Docente 1).

7. ¿Qué otras formas de producir conocimiento, diferentes a las que se generan a través de la ciencia occidental, ustedes conocen?

“Nosotros fuimos formados dentro de unas concepciones donde el único conocimiento válido y posible era el de Occidente, pero se está generando en Latinoamérica un movimiento bastante fuerte donde, por ejemplo, todo lo que se ha generado desde la parte cultural es tan válido y realmente tiene el carácter científico; desde luego no se pueden determinar a partir de los cánones que se han establecido desde Occidente; yo considero que si es posible generar un tipo de conocimiento diferente al de Occidente, mediante procesos que se pueden validar perfectamente; se va a empezar a reconocer todo el valor y significado de todas las prácticas de nosotros y los saberes que tenemos, entonces, debemos empezar a reconocer que si hay nuevas formas de generar nuevo conocimiento; ahora que eso nosotros tenemos que empezarlo, es decir, que una cosa es el discurso y otra cosa es ya llevarlo a la práctica, tenerlo en el aula; ese es un trabajo en que estamos en pañales, pero creo que llegan buenos aires acá, y es posible llegar a esos procesos” (Docente 1).

“Nosotros venimos de una tradición epistemológica occidental y positivista, y nos movemos a nivel investigativo dentro de unas epistemes y unos paradigmas de investigación netamente científicas y positivistas; independientemente de que existan escuelas como las escuelas

socio-críticas o las hermenéuticas, siento que en la formación de investigadores nos suscribimos a los paradigmas occidentales tradicionales. Ahora, ¿de qué manera vinculamos a lo local nuevas formas de producción de conocimiento?, yo siento que en América Latina hay un auge muy importante en la vinculación de los saberes ancestrales y tradicionales; pero a nivel investigativo en el marco de la producción de conocimientos, seguimos suscribiéndonos a los paradigmas universales, porque no podemos desconocer en el quehacer investigativo que dependemos de ellos; el mismo Ministerio de Educación Nacional y Colciencias están midiendo productividad académica desde una perspectiva netamente occidental, entonces, ¿de qué manera podemos a nivel universitario y podríamos en educación física, desprendernos de esa gran matriz que son las directrices institucionales y mundiales frente a procesos de investigación?” (Docente 2).

“A pesar que utilizamos todas esas investigaciones y esos teóricos o todos esos autores de Occidente, veo que nos hace falta utilizar las técnicas participativas y retomar lo que tiene ver con la comunicación; nos hace falta trabajar un poco más actividades y técnicas donde podamos escuchar las voces de los otros sin miedo, no solo a través de una entrevista o una encuesta, sino otras técnicas; también podemos hacer que los estudiantes digan las cosas sin sentirse cohibidos en lo que tienen que decir o responder” (Docente 4).

8. ¿En la asignatura investigativa que usted orienta, tiene en cuenta tanto los saberes indígenas, afrodescendientes, como la ciencia occidental? Explique.

“En las experiencias de investigación, en la indagación que se hace con algunos de los estudiantes -porque hay que conocer de dónde vienen y cuáles son sus expectativas acerca de la investigación-, entonces, uno con el estudiante conoce un poquito más y trata de llevarlos a que investiguen en sus comunidades, entonces, se ha generado que los estudiantes adelanten algunas investigaciones, que de cierto modo han sido reconocidas, tienen su peso en su comunidad” (Docente 5).

“Yo pienso que realmente no se consideran los saberes de los afrodescendientes y los indígenas y de otras comunidades que puedan estar en el ejercicio de investigación; realmente el diálogo que se genera es un diálogo con autores, con teóricos todos occidentales, porque estamos buscando un conocimiento científico muy ligado a las categorías; las categorías son teóricas, y para encontrar las categorías teóricas hay que buscar autores. Normalmente estos saberes que hacen parte de las comunidades indígenas y afrodescendientes no han sido documentados, entonces, no podríamos acogerlos dentro de un ejercicio de investigación, menos como está en la estructura curricular de seminario en la Institución; y es que no solamente es en la I. U. CESMAG, realmente así responden los procesos de investigación en diferentes universidades; o sea ¿qué es investigar?, es validar conocimientos teóricos que se han ido gestando a nivel mundial y teorías que se han ido posicionando, y para posicionarse una teoría debe haber un teórico que las vaya defendiendo, entonces, creo que desde seminario no se consideran los saberes de las comunidades afrodescendientes o indígenas para generar un proceso de investigación; o sea, ya en el quehacer de la investigación realmente no se consideran porque no tienen un elemento fundamental y es validez y confiabilidad. Los chicos si llegan con esos saberes, pero el mismo ejercicio de investigación termina

depurándolos ¿por qué? Porque las categorías teóricas no les van a dar con lo que ellos tienen conceptualmente desde sus experiencias de crianza o experiencias de contexto” (Docente 2).

“De pronto eso es factible, en algunos ejercicios del proyecto pedagógico disciplinar, de pronto desde allí es posible generar ciertos procesos, pero ya desde los seminarios de investigación no es posible porque los saberes se invalidan, porque no están documentados, no están validados, entonces, es imposible, y a veces llegamos a contradicciones y demás, entonces, para no generar esos conflictos se descarta” (Docente 1).

9. ¿De qué manera la I.U. CESMAG promueve espacios de aprendizajes colectivos y de construcción colectiva de conocimiento, con el fin de aportar a la comprensión y posible transformación del contexto?

“Yo pienso que dentro de la Institución se promueven espacios de construcción colectiva; el mismo seminario de investigación es un ejercicio colaborativo y grupal donde están involucrados no solamente los estudiantes desde diversos grupos (porque tenemos grupos hasta de cuatro estudiantes que trabajan colaborativamente) sino que se involucra el tutor de seminario, más el asesor, y más los jurados; yo siento que es un ejercicio de comunidad académica, ligada a la construcción colectiva de conocimientos; adicionalmente, en los semestres inferiores a seminario lo que correspondía al proyecto pedagógico disciplinar que ahora es el PAF, Proyecto de Aula Formativa, son ejercicios colectivos, colaborativos que de una u otra manera garantizan el diálogo de saberes al interior del aula y la generación de conocimientos colectivos; siento que la misma identidad institucional promueve que dentro de las estrategias de enseñanza se generen procesos colaborativos colectivos y siento que los garantizamos, pues, creo que la mayoría de docentes, generamos procesos de evaluación orientados hacia el trabajo colaborativo cooperativo y el fortalecimiento del trabajo en equipo” (docente 2)

“Yo creo que si se han generado, creo que lo que nos falta al interior del colectivo de docentes, es fortalecer ese diálogo que debe haber frente a la academia; nosotros debemos hacer academia porque prácticamente dedicamos a veces mucho tiempo a los procesos administrativos, pero no a discusiones, entonces, se necesita un diálogo que nos permita crecer académicamente, generar una comunidad académica; temas diferentes, temas inclusive que los podemos abordar de manera interdisciplinaria entre programas académicos, facultades y demás. Un proceso bien interesante que nosotros debemos emprender es hacer unos cine-foros, que nos alimentarían y nos motivarían; y es un ejercicio bien interesante para generar verdaderos procesos de investigación, que debemos abrir porque la investigación no solamente tiene que mirarse en generar informes, hay que salir solo de los proyectos y generar discusiones” (Docente 1).

10. ¿En la I.U. Cesmag se promueve la participación de las comunidades de origen de los estudiantes, en las diferentes fases del trabajo de grado? Explique.

“Yo pienso que no existe una flexibilización en el currículo para garantizar ese tipo de procesos, la misma estructura de registro de las notas; nosotros tenemos un currículo que lo vamos administrando durante todo el semestre, frente al cual no podemos tomar decisiones ni

crear ningún cambio. Suponiendo que existiera un incidente en el Pacífico que pudiera ser llevado a los contenidos de seminario, no podríamos hacerlo porque está fuera de una ficha de desarrollo temático que la universidad está siguiendo; nos están diciendo está cumpliendo o no está cumpliendo, y esto determina el cómo nosotros nos vinculamos a cada una de las comunidades; nosotros nos enfrentamos a grupos humanos y no conocemos culturalmente como están distribuidos los estudiantes, sino hasta cuando tenemos un intercambio con ellos, es decir, que hacemos un diseño curricular de los contenidos que vamos a desarrollar en el espacio sin saber quiénes son nuestros estudiantes, y cuando nos enfrentamos a ellos, por ejemplo, en un seminario yo tengo nueve afrodescendientes, eso supondría que yo debería cambiar mis didácticas, ¿qué he tenido que hacer?, ajustarme a las necesidades educativas de los afrodescendientes, tengo que tener pedagogías activas o se me duermen, entonces, por más de que nosotros pretendamos incluir a las comunidades en la gestión del currículo, no se puede porque administrativamente las condiciones no dan para eso” (Docente 2).

11. ¿Cómo fomenta usted el aprendizaje de sus estudiantes que permita el desarrollo del pensamiento crítico que haga posible que el saber construido se aplique en el contexto y retroalimente a las comunidades de origen?

“Yo creo que llevándolos a leer esa realidad donde están, a leer lo que están haciendo, a leer su quehacer, a leer su propia identidad como maestros, entonces, es allí desde donde se empieza a llevarlos desde un punto de vista muy pedagógico, a que analicen la postura que tienen y analicen lo que están haciendo en la formación profesional que ellos están recibiendo y el aporte profesional que le están haciendo a las poblaciones de estudio donde están” (Docente 3).

“En la formación de los licenciados en educación física hay mucha teoría, hay mucho referente conceptual, yo les trabajo desde la parte de investigación muchos planteamientos, donde unos contradicen a otros y, entonces, les pido a los estudiantes que revisemos estos postulados, y miremos qué tanto en el contexto y en la práctica se ven fortalecidos o no, son válidos o no, entonces, les digo a ellos: «desde ese pensamiento reflexivo crítico que tiene, usted tiene que empezar a generar su propio postulado, su propia postura frente a esa realidad educativa que se vive» y, entonces, es eso, llevar al estudiante a la parte de reflexión, que él pueda crear su propio planteamiento para que el día de mañana, como profesional pueda tener su propia postura y pueda tener sus propios planteamientos” (Docente 5).

Subcategoría: Alteridad en la formación investigativa

12. ¿Cómo en la I.U. CESMAG se promueven y promocionan las identidades locales?

“En los espacios de investigación muy poco, pero no podemos desconocer que existen otras asignaturas que promueven, de una u otra manera, el reconocimiento de las identidades culturales, por ejemplo, hay asignaturas ligadas a la antropología, tenemos las asignaturas que se ven dentro del Departamento de Humanidades y Espiritualidad, que permiten acceder a estos conocimientos culturales y regionales; adicionalmente, por ejemplo, las mismas fiestas

de la universidad generan un encuentro cultural y un reconocimiento de las habilidades y potencialidades artísticas y culturales de los estudiantes; en educación física yo pienso que nuestras danzas son lo más colorido que tenemos para visibilizar que existen muestras representativas de diferentes lugares no solamente del departamento, porque tenemos muchos estudiantes de Putumayo y otros departamentos, entonces, siento que sí, institucionalmente se promueve el reconocimiento de las identidades, pero no hay un diálogo cultural, donde vinculemos a las comunidades y a los contextos dentro de la misma dinámica universitaria; y si no hay un diálogo cultural no estamos reconociendo a la comunidad cultural como un actor que entra en diálogo con nosotros y que nos permite tomar decisiones y direccionar el currículo de otra manera, pero si no hay diálogo cultural nos quedamos en reconocer pero no dialogamos” (Docente 2).

“Yo creo que en la Institución si se promueven las identidades, desde la práctica que hacen los diferentes programas, porque allí es donde los muchachos salen verdaderamente a su contexto y reflexionan en las poblaciones de estudio de diferentes características: de derecho, de psicología, de educación física, preescolar” (Docente 3).

“La I.U. CESMAG debería tratar de profundizar más en la promoción de las identidades locales, en el sentido de que ese currículo que se está manejando debe ser más real, que los estudiantes lo conozcan; nosotros estamos en una dinámica de transformación y de cambio pero en ese sentido no hemos aterrizado muy bien, en cuanto al enfoque, en cuanto al modelo que se viene trabajando, y eso hace que la parte curricular tome diferentes rumbos, entonces, yo pienso que desde la academia y desde las instancias administrativas debemos tener mucha claridad en esa parte del enfoque y del modelo que venimos manejando para poder apuntarle a esa parte de las identidades, y obviamente eso nos va a generar con nuestros estudiantes, que ellos puedan progresar más, se puedan formar mejor, puedan poner en práctica todos sus saberes y, más aún, dar a conocer toda esa cultura de donde ellos vienen” (Docente 5).

13. ¿Qué espacios de formación de docentes y de discusión conoce usted en la I.U. CESMAG en donde se definan estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y la diversidad de los estudiantes?

“Yo realmente no conozco que existan espacios de formación para los docentes donde nos centremos específicamente a ver el tema de la interculturalidad” (Docente 2).

“Yo creo que no, para los docentes no; creo que cuando se inició con la Oficina de Diversidad se empezó a generar toda una práctica, pero que se lo hizo más en función de los estudiantes que de los docentes, no ha sido hacia toda la comunidad, claro que tenemos que darle tiempo también, pues es un proyecto que está apenas iniciando, creo que hay que trabajar en eso, pero en este momento todavía no hay estrategias claras” (Docente 1).

14. ¿Qué estrategias conoce usted que se utilizan en la I.U. CESMAG para fomentar los valores de la convivencia, el pluralismo, la justicia y la responsabilidad?

“Podemos hablar, por ejemplo, de la responsabilidad; yo tengo la experiencia de trabajar en esta Institución, la cual le da a uno el sentido de la responsabilidad; creo que la Institución

genera espacios para que uno tenga disciplina, sentido de cumplimiento, y además de la responsabilidad, el respeto; yo pienso que Pastoral y Bienestar Universitario generan espacios para que se den esos procesos de respeto al otro” (Docente 1).

“Espacios como tal no existen, espacios propicios donde se puede trabajar esta práctica de valores no los hay” (Docente 5).

ANEXO G

INFORMACIÓN TRANSCRITA DE EXPERTOS EN ENTREVISTA INDIVIDUAL ESTRUCTURADA

Categoría: Pedagogía decolonial:

Subcategoría: Epistemología de la pedagogía decolonial:

1. **¿Usted qué opina de la propuesta de la pedagogía decolonial de reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial? ¿Qué experiencias conoce en América Latina en donde dicha propuesta se ha hecho realidad?**

“Coincido plenamente con esa propuesta de pasar de una descolonización administrativa, política, ideológica también a una descolonización en el ámbito educativo, en los ámbitos académicos donde seguimos mucho más colonizados de lo que tal vez nos imaginemos, porque es una colonialidad mental que tiene que ver con cómo concebimos los saberes, cómo concebimos la universidad, la escuela, los saberes que las nuevas generaciones requieren y ahí seguimos acudiendo a saberes de origen únicamente europeo o anglosajón y descartamos todos los saberes que hay en nuestro entorno más inmediato latinoamericano que son saberes indígenas, saberes de las comunidades afrodescendientes, saberes populares, saberes campesinos y todo eso tiene que formar parte de una propuesta pedagógica decolonial; sin embargo, y allí va la segunda parte de la pregunta todavía la propuesta [pedagógica decolonial] se queda mucho a nivel de discurso, y del discurso a la praxis a veces hay un abismo, hay una brecha, y entonces, las pocas propuestas que conozco a nivel de experiencias piloto se quedan a menudo en lo local, se quedan en experiencias dentro de una escuela, dentro de una aula, dentro de algún programa universitario pero no hemos logrado trascender, traducir esta propuesta de una pedagogía decolonial al conjunto de los saberes y, sobre todo, a los saberes instituidos, los saberes hegemónicos que no se han visto sacudidos por eso” (Gunther Dietz).

“Creo que lo que se ha desarrollado desde las ciencias y disciplinas occidentales convencionales, es una forma de conocimiento que puede ser complejizada, enriquecida, trascendida, si se generan mecanismos donde se pueda interactuar o trabajar o conversar con otros conocimientos y otros sujetos que no están dentro de esas tradiciones. Yo sí creo que conocimientos, tradiciones y actores que han estado al margen pueden ser bastante enriquecedores en las conversaciones que se tienen más desde las lecturas académicas convencionales; ahora habiendo dicho esto, me parece importante establecer un tipo de conversación que permita diálogos, pero que sean diálogos no solamente respetuosos, sino que puedan llevar más allá, porque si es un diálogo de sordos (esto es que los conocimientos indígenas sigan siendo simple y llanamente conocimientos indígenas y no puedan aprender, discutir, conversar con conocimientos de la academia más convencional; y la academia más convencional simplemente los escucha y no se transforma), sería una conversación de múltiples afectaciones y una conversación auténtica, no simplemente folclóricamente traer a

un indígena para que hable de cómo ellos han hecho o han dejado de hacer cosas y ya; yo creo que es un asunto más complicado, más de tratar de fragmentar las certezas de ciertos conocimientos autorizados, pero tampoco eso se podría hacer si no se toma en serio los conocimientos no autorizados, y al tomarlos en serio pues el paternalismo de que cualquier cosa que entonces se diga, desde esos conocimientos no autorizados, son cosas que son superiores o mejores por el hecho de no haber sido autorizados, creo que es un reto muy complicado, muy grande de hacer este tipo de pedagogía decolonial, porque en nuestra sociedad, las universidades y los conocimientos autorizados tienen mucha fuerza y mucha legitimidad y los conocimientos y los actores que han estado marginalizados (no solamente poblaciones indígenas, sino otro tipo de conocimientos campesinos de sectores populares de múltiples inscripciones), estos conocimientos han sido silenciados, pero a veces también se los romantiza y sobre idealiza, entonces, no es simplemente romantizarlos o idealizarlos, y menos incorporarlos al establecimiento académico convencional, sino como un diálogo auténtico entre trayectorias, posiciones y conocimientos que no son solamente diversos sino jerárquicamente producidos para que haya la posibilidad de enriquecimiento real en todos los sentidos, entonces, me parece muy importante la propuesta de la pedagogía decolonial, pero me parece muy complejo operativizarlo o llevar a la práctica ese tipo de pedagogías porque no es suficiente con invitar a un sabio indígena al salón” (Eduardo Restrepo).

“Considero acertado trabajar en el futuro una pedagogía decolonial, porque es llevar a cabo un proceso de “descolonización” del pensamiento impuesto históricamente por los centros de poder y de saber y aceptados acríticamente por quienes tuvieron y tienen la responsabilidad de construir nación, pues de los que han estado excluidos, de los vulnerados por la irrupción colonial, hay que recoger su ciencia, sus pensamientos, sus saberes, sus lenguajes, su simbología, sus memorias, etc., como contraposición al pensamiento hegemónico. Como experiencias vale manifestar que ya se han iniciado procesos en Bolivia con las mujeres indígenas, en México con el movimiento zapatista, en Ecuador y Cauca-Colombia- con las universidades interculturales y con los movimientos sociales indígenas, en Brasil con el movimiento de los denominados “Sin Tierra”, pero son casos aislados, porque la pedagogía decolonial es una portentosa arma epistémica para confrontar los regímenes establecidos” (Gerardo Guerrero).

“Creo que un gran esfuerzo que tiene que hacer la educación superior en estos tiempos, en el país y en la región sur colombiana, es recuperar toda la reflexión decolonial referida a que se consideraba que los pueblos originarios solo producían saberes, pero no solamente son saberes sino que tienen un estatus de conocimiento válido y que, tal como lo planteaba el maestro Orlando Fals Borda, no se trata de un diálogo simplemente el de saberes, sino de una auténtica nivelación de paradigmas, lo cual le pone el reto y desafío a la investigación, a la universidad de identificar cuáles son esos paradigmas que pueden haber aportado los pueblos originarios, en nuestro caso en Nariño: los siete u ocho pueblos indígenas, especialmente los que son originarios, en el caso nuestro los que aún sobreviven, como son: el pueblo de los pastos, el pueblo quillacinga, el pueblo incalaguá, el pueblo embera siapirara y el pueblo ingano; y también igual, cuál es el aporte que en conocimiento pueden dar las comunidades afro porque, no es solamente la identificación de un conjunto valioso de patrimonio cultural

de saberes sino de auténticos conocimientos que están, en lo que voy indagando, ya organizados como nuevos paradigmas y se trata de identificar cuáles son los sistemas de pensamiento que desde las culturas andinas van constituyéndose en una manera diferente de ver el mundo y de resolver en el territorio temas acuciantes que hoy son objeto de grandes preocupaciones en el bienestar humano, pongo, por ejemplo, dos conceptos que los estoy trabajando desde esta idea de recuperar y hacer proceso con las comunidades de indagación, de investigación, de auto reconocimiento de esos conocimientos, temas como el territorial que bajo el pensamiento andino está ordenado bajo un enfoque que se conoce como la micro verticalidad andina, y el tema de la solidaridad que no es solamente un valor valioso, sino que lo consideramos muchos investigadores como parte del pensamiento andino y correspondiente con la reciprocidad que siempre guardaban nuestros mayores y las comunidades que la acogieron; la solidaridad en el trabajo que estoy adelantando propone instituciones culturales que se habían perdido, pues había encontrado una manifestación en las comunidades del sur colombiano, pero no había denotado la importancia que tiene para replantear las relaciones del tejido social de estas comunidades, pero no solamente de esas comunidades sino como un gran aprendizaje para los retos y desafíos, por ejemplo, de la construcción de paz; entonces, creo que es pertinente la pregunta de la pedagogía decolonial; pero es fundamental, además, poder desarrollar en mayor profundidad el conocimiento de esos sistemas de pensamiento que han estado por años en las comunidades y, además, de los aportes que el conocimiento va dando en campos como el territorial, el ambiental, el cultural, bajo esa gran pegante ideológico ¿Qué experiencias conozco en América Latina? hay trabajos muy serios en Ecuador, también la propuesta de la universidad intercultural de los pueblos de la CONAYE (Confederación Nacional de Pueblos Indígenas del Ecuador), también en Bolivia hay un avance importante en esos campos, no solo en el campo de los estudios decoloniales sino también en otros temas de carácter educativo en América Latina; también está la experiencia colombiana propia, en donde sobresalen los esfuerzos del pueblo misak y del Consejo Regional Indígena del Cauca con su propuesta de universidad intercultural, cuyos avances han aportado un buen proceso educativo desde lo que ellos denominan la construcción del sistema de educación propia de los pueblos indígenas” (Luis Calpa).

“Con la revelación de grupos tradicionalmente marginados como las mujeres, las poblaciones negras, los indígenas, las LGBTI, se empezó a formar una lógica diferenciada que cuestiona el orden y la jerarquía eurocéntrica en que se había pensado el mundo, entonces, la pedagogía decolonial es un subproducto de todo un pensamiento renovador que efectivamente reivindica los saberes, tradiciones identidades de quienes han sido vulnerados” (Cecilia Cabezas).

2. ¿Cómo producir pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual?

“Varios pasos para lograr un pensamiento crítico: 1. Ser conscientes y darnos cuenta de la colonialidad del saber: ser conscientes y volvernos a nosotros mismos y a nuestros educandos volverlos conscientes de esa colonialidad mental que nos caracteriza y que seguimos sufriendo, porque no existe aún esa conciencia; no se dan cuenta de que no tienen el acceso a otros conocimientos por lo cual reproducen pautas exógenas, pautas externas. 2. Críticamente buscar otras fuentes de saberes fuera del aula. 3. Poner en diálogo [esos saberes], y al ponerlos en diálogo necesitamos también una mirada crítica porque no todo lo occidental es

negativo ni todo lo indígena o lo afrodescendiente es de por sí positivo; entonces allí necesitamos un juicio de valor que tienen que hacerlo los jóvenes a los que estamos educando, porque ellos se encuentran en conflictos entre distintos valores: la escuela enseña un tipo de valor individualista, por ejemplo competitivo, y la comunidad enseña otro valor: la mano suelta, la reciprocidad, entonces eso hay que resolverlo, pero no resolverlo desde la escuela y desde arriba, sino los propios jóvenes que deben tener la conciencia crítica para poder resolver estos dilemas entre distintos saberes, entre distintos valores, entre distintas identidades” (Gunther Dietz).

“Primero hay que descolonizar a los profesores, porque con profesores colonizados no se puede formar estudiantes descolonizados; y si tienes profesores descolonizados esos profesores van a trazar unas genealogías, unos autores, unas actitudes distintas a las que los profesores colonizados no apuntan; el problema es que casi todos los profesores son colonizados. ¿Y cómo lograr descolonizarlos? Es un asunto que nadie hace por uno, nadie lo puede descolonizar; es un asunto que solo uno puede hacer; entonces, lo que uno podría hacer es facilitar esos procesos, pero nadie puede descolonizar a nadie a la brava, a la fuerza, porque eso es colonizarlos de otra manera; el problema es que una institución colonizada no va a descolonizar a sus profesores” (Eduardo Restrepo).

“El pensamiento crítico para la descolonización intelectual, necesita repensarse. No se puede asumir la crítica argumentada sin conocer a fondo lo que ocurrió en la historia y en la cultura, tampoco se puede trabajar un pensamiento crítico con los modelos construidos por europeos o norteamericanos. La gran tragedia latinoamericana fue que sus intelectuales caminaron siguiendo las huellas de otras culturas, especialmente de la cultura europea; ignoraron y subvaloraron “lo nuestro” y se perdió hasta la identidad; por tanto, el pensamiento crítico, fundamentado en una teoría crítica, debe, y para ello, debemos conocernos, saber qué tuvimos epistemológicamente, y qué podemos aportar sobre la base de nuestra realidad” (Gerardo Guerrero).

“El gran desafío para construir ese pensamiento crítico implica, primero, aproximarnos a ese otro sujeto que es el mundo, los mundos que creíamos siempre uniformes, que yo creo que en el caso colombiano, con fortuna, y por efectos de la lucha muy valiosa dada y reflejada en la Constitución del 91, empezamos a reconocer que este es un país que tiene distintas maneras de verse, de hablarse, de sentirse, de pensarse y de transformarse; entonces ¿qué labor hay acá en el sur? que ha sido lo difícil, porque nosotros siempre hemos creído, y así lo afirmaban las ciencias sociales, que en el sur colombiano no había pensamiento diferente al pensamiento campesino y al pensamiento tradicional y hegemónico de occidente; en efecto, hasta hace no menos de unos 30 o 40 años había mucha gente que sostenía que definitivamente los antropólogos nos habían enrutado en una vía de ruralización del desarrollo, planteando que no había en el sur colombiano y, en concreto en Nariño, un bagaje de un patrimonio cultural que correspondiera a pueblos indígenas; afortunadamente por la tenacidad de la movilización por la tierra de muchos líderes y por algunas investigaciones un poco aisladas pero después ya mucho más fuertes como las que ya tenemos hoy, se sabe que efectivamente se trata de pueblos con una cosmovisión, con una cosmogonía, con una lengua que debió haber correspondido y de la cual nos quedaban los toponimios, los nombres y apellidos y unas pocas

palabras que aún se guardaban por parte fundamentalmente de las mujeres. Los trabajos posteriores adelantados en Ecuador y en Colombia nos van a ir mostrando la ruta para ir encontrando las raíces, las permanencias, las historias locales, los sentidos rituales, las comprensiones mitológicas que aún se mantienen a pesar de los tiempos y a pesar de la incidencia de la modernidad tardía en Colombia por parte de estas comunidades; y creo que ahí está una riqueza maravillosa para occidente, maravillosa para los pueblos incluyendo el sistema de pensamiento de don Juan Chiles, porque creo, que no se trata solo de una visión episódica de orden cultural, de orden ritual, sino que hay un gran trasfondo de otras maneras de ver el mundo, de relacionar las tres grandes preguntas que no ha resuelto la modernidad que son: las relaciones entre el hombre, la naturaleza, la cultura y la sociedad que yo creo, sin lugar a dudas, están planteadas por estos pueblos y por estas organizaciones y que en la lucha y en la base están aún presentes, están siendo y reclamando que la universidad vaya a su encuentro para aprender con humildad, pero también vaya a su encuentro para que podamos hacer esa nivelación de paradigmas que es propia de un proceso serio de interculturalidad en Colombia y en el sur colombiano” (Luis Calpa).

“La generación de pensamiento crítico no es espontáneo, y en América Latina tiene la rareza de valorar y reivindicar nuestro pensamiento, el cual pueda colocarse en otros locus para pensarse como sujetos, como sociedad y que producto de ello se genere pensamiento propio” (Cecilia Cabezas).

Subcategoría: Metodología de la pedagogía decolonial:

3. ¿Cómo se puede romper con la lógica de las disciplinas aisladas de la ciencia cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de disciplinas diferentes y de otras formas de conocimiento?

“Creo que cada vez más en las disciplinas se han convertido en algo que nos obstaculiza más de lo que nos ayuda y esto ocurre en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias exactas, en donde hay un creciente conocimiento y una creciente certeza de que las disciplinas no son la solución, sino que a veces son el problema, entonces, es indispensable que en la universidad del futuro, en la academia del futuro, en las escuelas del futuro, hagamos lo que los constructivistas y toda la pedagogía crítica del siglo XX nos ha enseñado que es trabajar de forma más inductiva partiendo de problemas concretos y no de disciplinas; es un contrasentido que nuestras facultades se sigan llamando como las disciplinas, deberían llamarse como problemas: el problema del agua, el problema del cambio climático, el problema de los valores, el problema del ir de manera sustentable, etc., así deberíamos organizar el saber y no por disciplinas llamadas antropología, pedagogía, biología; entonces, la mirada más allá de las disciplinas es el punto de partida para un diálogo de saberes, para que dialoguemos entre disciplinas universitarias, diálogo en que necesitamos también las no disciplinas, las indisciplinas, como algunos las han llamado, o sea aquello que está en la realidad y allí podemos aprender mucho de los sabios y las sabias de las comunidades, porque ellos no cultivan un saber saber, por el gusto del saber, sino que se trata de saberes haceres y la universidad para legitimarse en el futuro, para poder formar adecuadamente a la juventud

tiene que convertirse en un laboratorio de saberes haceres, y esos saberes haceres se definen a partir de problemáticas concretas y no a partir de tradiciones disciplinarias” (Gunther Dietz).

“Una forma muy práctica de hacerlo sería armar programas a partir de problemáticas que implican diferentes tipos de disciplinas, por ejemplo, las dificultades urbanas que tiene Pasto en términos de crecimiento y en términos de lo que puede significar asuntos de configuración del espacio, entonces, es una problemática que invita a diferentes disciplinas que implique también dimensiones sociales, de género, de políticas públicas; entonces, para abordar eso tocaría que estuvieran diferentes disciplinas; entonces, creo que una opción para lograrlo es trabajar a partir de problemáticas que convoquen a diferentes disciplinas y eso hace que los antropólogos, los sociólogos, los ecólogos, los economistas, los de ciencias políticas, los ingenieros, en general, empiecen a pensar asuntos más allá de sus disciplinas, entonces, más que un asunto de una decisión teórica extra es la práctica, desde problemáticas convocantes, lo que podría generar esa transformación” (Eduardo Restrepo).

“Nos han formado para dividir y separar y no para unir; las ciencias en su proceso de desarrollo se han ido construyendo sobre la base de la separación; hemos perdido la noción de la totalidad, de la integralidad, de lo holístico; cada ciencia tiene sus propios “feudos”, trabaja su propio territorio; en cada feudo-territorio hay sus sacerdotes, sus chamanes, sus magos, que no permiten que nadie se acerque al feudo que ellos supuestamente dominan, son las “tribus académicas”, si alguien se acerca al feudo es agredido. Hoy día se necesita superar esas estructuras, es bastante difícil trabajar la interdisciplinariedad y menos la transdisciplinariedad, porque los currículos que se manejan en las instituciones educativas de todos los niveles están contruidos para estudiar las ciencias en compartimentos y cada vez, aparecen más divisiones, especializaciones en el interior de las ciencias. sin tener en cuenta que los problemas actuales por su complejidad requieren la participación de un conjunto de conocimientos para poder transformar la realidad. Tenemos que cambiar el modelo educativo, cambiar currículos, cambiar mentalidades, romper mallas conceptuales, si no cambiamos, nos cambian; la renovación no es utópica, la podemos hacer desde nuestras instituciones, si hay voluntad política” (Gerardo Guerrero).

“El pensamiento de occidente cada vez nos llevó a un conocimiento por estancos, cada vez más especializado, cada vez más disciplinar, cada vez más de aislar y tratar de que el objeto de cada ciencia, área o disciplina esté lo más detallado, incluyendo sus bases tanto epistémicas como metodológicas; esa es la ruta que ha seguido la ciencia, que a mi juicio, ya finalizando el siglo pasado empezó a hacer crisis porque se denotó que con los nuevos planteamientos de la complejidad eso necesitaba de otro dispositivo metodológico y epistemológico para resolverlo: para los pueblos indígenas he notado que en la vida de ellos es un todo efectivo, es más la pretensión de los investigadores, de especialmente las universidades, de querer llevar a la gente a segmentar lo que para ellos en el mundo de la vida es una totalidad; le voy a poner un ejemplo, encontramos el concepto de la chagra andina; la chagra no es como el Occidente cree una huerta casera, no es como la gente cree un policultivo, no es como la gente cree una suma de distintos arreglos tanto de forestales, de plantaciones y de unidades económicas familiares, sino que es otra cosa:, en la chagra andina se junta y se puede visualizar con claridad las relaciones con la naturaleza, las relaciones

culturales y las relaciones sociales; esa mirada integrada en la realidad para Occidente no es posible, si usted va a una Facultad de Agronomía allí le van hablar de la especialidad de las plantas o si va a una Facultad de Ciencias Veterinarias le van hablar de las propiedades y de las clasificaciones de los animales, pero no le van a poder dar explicación de las interconexiones que es lo que están planteando los nuevos paradigmas entre el ser humano, la naturaleza, la cultura y la sociedad; la chagra andina tiene esa afortunada confluencia de esos tres puntos: el mundo natural, el mundo cultural y el mundo social. Hay una figura cultural que se denomina lamindala, la cual ha sido referenciada por dos estudios: por un estudio de un norteamericano denominado Salomon, quien investigó y llegó a la conclusión de que la principal figura que permite la transmisión de saberes y conocimientos son las mindalas y los mindalaes; y después María Victoria Uribe, que es una de las grandes investigadoras de la historia, de la huella dejada por el pueblo de los pastos, también la referencia; y el mayor Leónidas Valenzuela de Cumbal, decía que la mindala «es intercambiar pensamiento y hacer amigos»; me parece que es el gran reto epistémico de estas propuestas, es decir, construir pensamiento de manera colectiva y ayudar a fraguar y solidificar las instituciones de la amistad, a partir del saber colectivo. Yo considero que el gran debate que se viene, debe volver a poner en igualdad de condiciones ese saber de las comunidades, porque es un saber que yo considero igualmente válido. Hemos tenido alrededor de esas aparentemente categorías o clasificaciones: individuo, persona, familia, comunidad y sociedad, una idea muy mecánica, muy lineal y fundamentalmente aislada de creer que son cosas: unas ciencias humanas se preocupan del desarrollo de la persona, otras están preocupadas por los colectivos humanos, como una idea y dentro de las mismas disciplinas como separando algo que en las comunidades ancestrales creo también ya en una visión moderna de lo social, es otra realidad y es que cada individuo es en pequeño la sociedad de la que hace parte, y la sociedad lo define a uno como persona e individuo pero uno también construye el tipo de sociedad que uno se imagina. Lastimosamente el individualismo de Occidente nos ha hecho separar todo y, entonces, casi que el tema de la puesta de la modernidad es cada individuo como dice el adagio popular: sálvese quien pueda o usted responda bajo ciertos discursos” (Luis Calpa).

“No se trata de romper con lógicas disciplinares, sino de reconocer que frente a lo que ya existe se posicionan otras, que se desconocieron, que se negaron y que por esa razón debe reconstruirse por sus portadores y quienes fueron sus opacadores, un estatuto epistemológico como nuevo piso epistemológico que integra y articula lo negro, indígena y en general todo lo no blanco-mestizo. No se puede caer en la trampa de abandonar el conocimiento y las disciplinas que gestó la modernidad porque existen aportes significativos de esa racionalidad que siguen siendo útiles y validos; y tampoco se podría decir todo lo otro –redescubirto- es plausible” (Cecilia Cabezas).

4. **¿Usted considera que es un compromiso de la educación contribuir a la realización material y espiritual de las personas en el marco de su cosmovisión y prácticas culturales, así como en la interrelación con los «otros», en diferentes contextos? ¿Por qué motivos?**

“Si considero que ese es nuestro compromiso la realización material y espiritual de personas con sus propias cosmovisiones, esto es algo que la universidad y la escuela tienen que

aprender todavía, porque en el siglo XIX fuimos formados como si fuéramos piezas de una fábrica, entonces, se trataba de homogenizar a todos y hoy en día el lenguaje de los títulos académicos, el lenguaje de las competencias, etc., todavía tiene ese sesgo de ensamblar piezas de un juego, etc., de un rompecabezas, pero el mundo es mucho más complejo hoy en día, y requerimos de todos los saberes y de todas las cosmovisiones para resolver los problemas vitales de la humanidad, entonces, tenemos que ser más inductivos, más contextuales y preocuparnos más por la formación integral de los estudiantes, y no decir tienen que llegar a saber esto como un saber enciclopédico, si nosotros hoy en día no tenemos ni idea si ese saber enciclopédico va a servir en el futuro, a menudo es al contrario, esos jóvenes salen con un saber enciclopédico, pero no tienen un saber hacer no pueden aplicar los conocimientos, solo pueden reproducirlos nuevamente de manera enciclopédica; entonces, el respeto a la formación integral, a la cosmovisión, a la espiritualidad de cada uno de los seres humanos en sus culturas de origen es indispensable, porque ya no se trata de homogenizar, se trata de aprovechar todos los saberes como recursos para toda la humanidad y allí por eso no se puede homogenizar o estandarizar sino, al contrario, dejar florecer esos conocimientos y esas cosmovisiones” (Gunther Dietz).

“A mí me parece que debería ser eso, ahora, que lo sea, yo no creo; yo no conozco un lugar o una gente que haga eso, porque la educación cada vez más es una educación para preparar fuerzas de trabajo dóciles, mentes poco críticas, y gentes que se van a articular de manera sumisa al sistema productivo y a la sociedad como tal; entonces, a mí me parece que debería ser ese el propósito de la educación y no solamente con cosmovisiones y procesos culturales distintos o marcadamente diferentes, sino también con la gente que está más inscrita en la sociedad dominante; me gustaría que la educación fuera eso, pero la educación no es eso, la educación forma unos profesionales y unos técnicos para que hagan la tarea al mercado y al Estado, y que tengan pocos insumos reflexivos, de autonomía, de claridad con respecto a lo que podrían hacer de otras maneras; a mí me encantaría que fuera eso, pero no lo es; en esta sociedad no, hay que cambiar muchas cosas de la estructura social para que se llegue a ese punto, porque la educación es expresión del sistema educativo de una sociedad, es expresión de las prioridades y las agendas de esa sociedad, y las prioridades y agendas de nuestra sociedad hoy, desafortunadamente, no son esas” (Eduardo Restrepo).

“Las instituciones educativas tienen el “deber ético” de contribuir al fortalecimiento de la cosmovisión y de las prácticas culturales de quienes no comparten unos principios y fines que chocan con sus formas de ver y estar en el mundo. En el caso de la educación colombiana es difícil alcanzar este propósito porque se tienen currículos estandarizados en los niveles educativos de primaria y secundaria, no hay currículos para realidades sociales específicas, hay homogeneidad curricular y por tanto las “otras” cosmovisiones pasan desapercibidas o simplemente no se las conoce o se las desprecia; en las universidades tampoco se abren espacios para “otros” conocimientos, están occidentalizadas, o sea que, se reproduce un conocimiento que olvida lo nuestro y, lo más grave, es que no hay trabajo investigativo para la construcción de pensamiento propio” (Gerardo Guerrero).

“Claro, ese es un compromiso ineludible de la educación en todos sus niveles, en particular de la educación superior, porque su esencia es aportar a desarrollo de las personas y la sociedad

en general, pero no solamente de la gente de ciudad, de las mayorías, sino también de quienes son ubicados en las minorías, de quienes han sido invisibilizados y silenciados; y ese desarrollo implica la realización material y espiritual de todas las personas, respetando y trabajando por la conservación de sus cosmovisiones y sus prácticas culturales, para esto, creo que debe hacerse un buen y acertado replanteamiento de la investigación como una estrategia que acerque más a la universidad a estas realidades que hasta ahora han sido vistas como exóticas, como propias solo de los antropólogos o de los estudios culturales, y no como buenos ejemplos para reconocer, como lo plantea el discurso de la apuesta decolonial como una mirada hacia mundos donde se producen conocimientos que son útiles para resolver problemas de nuestra vida contemporánea” (Luis Calpa).

“Uno de los dilemas de la educación es la atribución del lugar exclusivo de la solución de los problemas sociales de todo orden; considero que el compromiso reside en la sociedad y su capacidad de abrirse hacia la comprensión de un mundo en el cual habitan seres humanos diversos, pero con intereses, deseos y aspiraciones que pueden encontrarse en algunos aspectos, pero que pueden diferir de la de los demás. Uno de los espacios en los cuales se debe contribuir a la realización material y espiritual de las personas es la educación por la vocación, misión y quehacer de las entidades que la operan; pero también es cierto que esta es también es una responsabilidad de todos los entramados socioculturales en los cuales el sujeto tiene actuación” (Cecilia Cabezas).

5. ¿Usted considera pertinente que se reoriente el sentido y el significado de los currículos, al tener en cuenta que hay otros sistemas de pensamiento diferentes al occidental y que son igualmente válidos? ¿En qué sentido lo considera pertinente? ¿Qué se puede hacer al respecto?

“Si, es importante reorientar, redefinir completamente el significado del curriculum tradicional, porque el curriculum está basado en la enciclopedia, en un conocimiento heredado canónico fijo, y hoy en día el conocimiento no está en el manual, no está en el libro de texto; está allá afuera, está en la vida, está en los cambios que están ocurriendo, está en Internet, en las redes sociales, en todo eso hay saberes, pero el problema es que ni nosotros ni nuestros estudiantes sabemos tratar, gestionar esos saberes, por eso el curriculum tiene que convertirse de un curriculum basado en contenidos a un curriculum basado en saberes haceres, o sea, una malla curricular metodológica y no enciclopédica, porque podríamos caer con esta cuestión del diálogo de saberes en una trampa negativa que es añadir a los saberes occidentales, que ya están en el curriculum, otros saberes: etnosaberes, etnomatemáticas, etnobotánica, etc.; y, entonces, multiplicamos el contenido de los currículos, pero no un saber hacer comunitario al convertirlo en contenido curricular se cosifica, se folcloriza, pierde su vitalidad, entonces, no se trata de convertir los saberes extraescolares en saberes escolares, sino que el currículo mismo me dé herramientas para acudir al lugar de origen de cada saber: la academia por un lado, la comunidad por otro lado; en este sentido, la pertinencia de un curriculum ya no tendrá que ver con lo canónico de su contenido sino con lo metodológico de su orientación, y eso nos obliga a repensar todas nuestras carreras, más desde un punto de vista procesual, desde un punto de vista de indagación en el sentido de investigación y no tanto de aprender contenidos

supuestamente fijos que luego caducan, incluso antes de que haya terminado mis estudios” (Gunther Dietz).

“Depende, yo creo que hay muchas cosas del pensamiento occidental que son muy importantes; entonces, yo no creo que la pluralización y la apertura del pensamiento occidental signifique simplemente negar todo lo que se ha elaborado, constituido, pensado desde ese supuesto pensamiento occidental; yo no creo que hay que tirar al tarro de la basura como un todo lo que se ha avanzado en términos de disciplinas o de campos concretos, yo creo que eso es más problemático cuando se idealizan esos otros tipos de conocimientos; no podemos caer de la negación de los otros conocimientos, en su idealización, porque su idealización y su romantización es otro tipo de negación; entonces yo estaría de acuerdo en repensar transformaciones curriculares solo en la medida en que estén pensadas en una lógica de que el pensamiento occidental es necesario, pero no es suficiente” (Eduardo Restrepo).

“Soy partidario de que los actuales currículos de los distintos niveles de educación, tienen que modificarse profundamente sobre la base de pensar en lo nuestro, en lo propio, sin despreciar los aportes de la ciencia occidental que también nos pertenece porque hacemos parte de un componente triétnico; se habla del proceso de deconstrucción del conocimiento, es decir, no destruir el conocimiento otro, sino ponerlo en sospecha, confrontarlo con lo nuestro, para que surjan nuevos paradigmas. No se pueden despreciar los otros conocimientos; esta ceguera es la que ha hecho mucho mal, al considerar como válido, natural y universal una sola visión, la de la ciencia occidental; existen en América otras visiones, otra filosofía, la Filosofía Andina, cuyos conceptos difieren de los conceptos, categorías y constructos que los europeos trajeron como: naturaleza, desarrollo, progreso, tiempo, buen vivir, mujer-hombre, territorio, espiritualidad, comunitarismo, estado, etc.; en consecuencia, sino hay un esfuerzo por construir nuevos currículos, sobre la base de pensar la región y nuestra realidad, siempre habrá una educación enajenante y seguiremos siendo lo que no somos” (Gerardo Guerrero).

“Hay que hacer un replanteamiento del currículo y también de los sistemas de evaluación, que también es un tema bastante olvidado, bien polémico porque, por ejemplo, estos cuatro elementos: la identidad, la otredad, la complejidad y la construcción de tejido social nos pueden servir maravillosamente como unos buenos soportes para hacer reconstrucciones de tipo curricular, de aplicación de otras maneras de acercarnos, como lo están planteando corrientes como la biopedagogía, por ejemplo, en América latina, o el trabajo que había hecho Paulo Freire en su famosa pedagogía de la liberación; yo creo que si hay desde los sistemas de pensamiento una posibilidad de hacer transformaciones institucionales, entonces, no es solamente el aporte cultural rico sino que estos sistemas de pensamiento nos pueden estar dando pistas para nuestra revisión interna de la manera en cómo estamos haciendo nuestras reformas de carácter curricular, pertinencia educativa en la educación básica y también creo que en la educación superior” (Luis Calpa).

“Considero que una de las grandes movidas a nivel del sistema educativo es analizar los currículos desde concepciones latinoamericanas que deben ser pensadas filosófica y epistemológicamente, porque sería difícil abordar cambios con preconcepciones y saberes sobre uno de los elementos de la educación en el cual la construcción es occidentalizada; entonces,

vale preguntarse qué se ha entendido por currículo en la educación latinoamericana; cómo se abordarían los cambios hacia un currículo multicultural e intercultural. Si no se han logrado construir y cristalizar procesos sociales para hacer de la diversidad una práctica cultural colombiana difícilmente el diseño de currículos (con concepciones prestadas y en muchos aspectos copiados) puede influir favorablemente la educación intercultural; es más, si directivos y profesorado no lo han asumido, es menos probable se generen estos cambios; entonces, para emprender búsquedas de sentidos propios y la resignificación de los currículos gestionados en Latinoamérica, se requiere responder esas preguntas arriba propuestas” (Cecilia Cabezas).

6. ¿Cómo en una institución de educación superior convencional o tradicional, se puede pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de información a la comprensión del conocimiento?

“Creo que algunos estamos en proceso de desaprendizaje y reaprendizaje porque en el fondo el problema que hay detrás de esta transición es que nos pone en entredicho nuestro papel de docentes; nosotros como docentes éramos los que sabíamos, nosotros éramos los que transmitíamos nuestro conocimiento y eso es algo caduco, necesitamos trabajar muy estrechamente en reformas universitarias y curriculares, pero siempre de la mano del docente, lo digo porque ha habido intentos de decretar desde arriba, un giro, una revolución constructivista, de aprendizaje, etc., y no ha funcionado, porque no se ha contado con los propios docentes, un académico que lleva 20 años enseñando una metodología de cátedra no puede de la noche a la mañana cambiar completamente y trabajar por proyectos, entonces, hay que pilotear buenas prácticas, hay que trabajar mucho en equipo, no un solo docente condenarlo ahora a cambiar su docencia, sino trabajar en equipos para que esos equipos se conviertan en pequeños núcleos, en pequeñas comunidades de aprendizaje, para que vayan practicando el tejido y así muestren a otros docentes que no es tan difícil, que simplemente es una cuestión más de actitud que de método, que no se tambalea todo si le tengo que decir al estudiante no lo sé, lo sabe en la comunidad alguien, lo sabe en Internet alguien, pero yo no lo sé, pero yo voy a enseñar a encontrar la información, a contrastarla, a criticarla, etc., entonces, esto es algo que hay que hacer de forma pausada, paulatina y consensual, no se puede decretar desde arriba una revolución pedagógica que requiere de cambios sustanciales desde abajo; entonces, allí está el desafío de comenzar a practicarlo para que otros colegas lo aprendan y se enganchen; trabajar de esta forma con un enfoque más de aprendizaje es mucho más entretenido para toda el aula, no solo para el docente, y por eso uno va a ir encontrando adeptos en el camino, pero creo que es falso si una institución de educación superior lo decreta desde arriba, y allí es donde luego fracasan las reformas y la gente en vez de cambiar de una énfasis de enseñanza a una énfasis de aprendizaje lo que hace es simular cambios, simular nuevas formas, pero al fin y al cabo es el mismo docente autoritario que supuestamente lo controla todo de manera monocultural” (Gunther Dietz).

“En cuanto al paso del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, toca transformar la concepción, la valoración de la institución misma, de lo que es importante, o sea de cuál es el modelo pedagógico que está orientando la institución; si es un modelo

pedagógico de llenar de contenido, ya establecido, a una gente, entonces, es un modelo pedagógico donde no va haber cabida para eso otro; si es un modelo pedagógico que se piensa más procesualmente, más en términos de procesos; si es un modelo pedagógico que se piensa no para re-afianzar las autoridades y las jerarquías existentes, sino para permitir y generar otro tipo de relaciones entre los seres humanos, entonces, allí va a ser posible; pero esta es una institución [la tradicional] en la que difícilmente puede considerarse hacer otras transformaciones con un sistema de educación como el que tenemos hoy, con su sistema de ciencia, con una política de ciencia y tecnología como las que encarna Colciencias, es difícil hacer este tipo de transformaciones, porque la dimensión pedagógica no está desconectada de la dimensión investigativa o de la dimensión política o de la dimensión ética de lo que puede llegar a ser una institución. En lo que tiene que ver con el paso de la transmisión a la generación de conocimientos, esa es la pregunta que se hacía Freyre con el modelo de la pedagogía la liberación. Si uno tiene una concepción de la pedagogía como una simple y llana transmisión de conocimiento, difícilmente se puede interrumpir la condición de pasividad y la concepción y la práctica de recipiente del estudiante que está recibiendo cosas; entonces, lo importante es transformar los propósitos y las metas del proceso educativo; una educación que genere conocimientos es una educación muy distinta de una educación que se supone entrega unos conocimientos ya definidos, porque es distinto aprender algo a aprender a producir algo; entonces, son énfasis distintos; ahora si se concibe la investigación como pedagogía, entonces se está en un modelo donde el conocimiento se produce; ahora, la investigación que produce conocimiento, implica también la transformación de los sujetos que conocen, es un modelo de investigación todavía más interesante; y si ese modelo de investigación no solamente produce nuevo conocimiento y transforma a los sujetos que lo producen, sino que, además, implica una invitación al momento histórico y social a cambiar cosas, es todavía más humana, más interesante. En lo relativo a pasar de la acumulación de información a la comprensión del conocimiento, puedo decir que la acumulación de información es como un modelo, como una lógica capitalista del conocimiento, en donde lo que importa es acumular, no importa qué conocimiento, apropiárselo y restringirlo para otros; la lógica del conocimiento es una lógica podríamos decir de mercado monetario del conocimiento; la comprensión del conocimiento tiene que ver más con qué hacemos, con el conocimiento que se produce y allí no es tan importante acumular, sino cómo nos apropiamos a través de la comprensión del conocimiento que estamos constituyendo; entonces, en la acumulación lo que yo veo es una figurita de meter en una caja fuerte, más, más y más conocimiento, y en la comprensión lo que veo es una gente que está siendo impactada por el conocimiento que produce, y lo importante es la comprensión de ese conocimiento” (Eduardo Restrepo)

“El doctor Gerardo Guerrero no la respondió, porque dice que está inmersa en otras.

“Yo veo un camino fundamental que se debe seguir en esto, y es que tenemos que ir a indagar y a conocer la realidad por una razón: hemos hecho un conocimiento para resolver, válido nadie lo discute, las realidades de la Europa septentrional; y el conocimiento del trópico diverso está todavía en pañales, entonces necesitamos mucha más investigación teórica y aplicada como lo planteaban Luis Eduardo Mora Osejo y Orlando Fals Borda, y como lo planteaba también Alfonso Zambrano: un conocimiento que se aproxime a nuestras realidades

diversas del trópico, porque aquí tenemos mucha cultura diversa y mucha riqueza de ecosistemas que no conocemos, pero que nuestras comunidades conocen de manera maravillosa; y no hemos querido aproximarnos sabiendo que ahí está la riqueza nuestra para competir hacia un futuro en el mundo en conocimiento y en gestión social del conocimiento, que será la tarea más importante, lo vuelvo a reiterar, de las universidades en el próximo milenio: la gestión social del conocimiento; y hay que entender que en las comunidades podemos aprender, y no necesariamente creer que el conocimiento está en nuestras universidades, está también en las comunidades y está reclamando que nosotros vayamos para nivelar paradigmas, encontrar otros nuevos y aprovechar el potencial, porque las comunidades conocen de sus territorios del trópico, que es distinto a la lógica armónica, a la lógica lineal que tiene el conocimiento producido en otras latitudes” (Luis Calpa).

“Esta es una tarea que bien puede ser compleja o relativamente simple. La complejidad tiene que ver con las raíces tan profundas que la colonialidad tiene en la sociedad latinoamericana porque los sujetos siguen aferrados, desde una perspectiva romántica, a la tradición eurocéntrica; en el alma, el espíritu y la piel de los latinoamericanos existe una cierta resistencia frente a otra realidad que no sea la europea o el anglo. No creo que el problema sea la capacidad de instituir discursos teóricos propios sino de aceptarlos y ponerlos en práctica; si el proceso fuera inverso, es decir, sin la resistencia a aceptarse indígenas y afrodescendientes por parte de toda la población incluida la mestiza, este proceso sería simple y ya se hubiese consolidado” (Cecilia Cabezas).

- 7. ¿Cómo se puede en una institución de educación superior convencional o tradicional, incluir los siguientes tres ciclos de formación: uno, en las ciencias ancestrales; un segundo, de las ciencias occidentales; ¿y un tercero, de interculturalidad? Por favor defina los pasos a seguir desde lo administrativo, desde los procesos de gestión y negociación y persuasión política al conjunto de la comunidad educativa y desde la tradición aceptada que es necesario transformar.**

“Me parece muy importante esta combinación de los tres ciclos de formación. De la experiencia que tenemos en México y en Veracruz sugeriría comenzar por varios caminos a la vez: el primer camino, que nos ha funcionado muy bien, es conquistar el interés de los propios estudiantes mediante el ofrecimiento de este ciclo como materias optativas o electivas, nosotros hemos hecho encuentros de sabios de medicina tradicional con estudiantes de odontología, con estudiantes de medicina, y ellos se daban cuenta de que es algo que no les enseñaron sus profesores en la facultad; fue muy interesante ver a los estudiantes de odontología junto con estudiantes de trabajo social y de nuestra carrera intercultural tomando la misma materia, por ejemplo, ciencias ancestrales impartida por un miembro de un consejo de ancianos, etc., entonces, eso les da una capacidad de diálogo y de reivindicación que ellos llevaban a sus facultades convencionales, a sus disciplinas convencionales, entonces, creo que contar con el interés de los estudiantes es básico; el segundo camino, que hemos utilizado es la formación continua del profesorado, ofrecer materias también para los profesores, pero no junto con los estudiantes, sino como una oferta formativa, diplomados, especializaciones, para que un profesor de derecho, una profesora de medicina, un profesor de pedagogía en el sistema convencional pueda seguir formándose en el enfoque intercultural, así, los docentes

obtienen las herramientas para incluir estos otros saberes en sus disciplinas convencionales; y, el tercer camino, un poco más de larga duración es lo que estamos haciendo ahora en la Universidad Veracruzana, de transformar el tronco común, hay un conjunto de materias que todos los estudiantes tienen que tomar y que antes eran materias muy instrumentales, tipo computación, inglés, etc., allí estamos incluyendo paulatinamente nuestras materias: diversidad cultural, cosmovisión, diálogo de saberes, lenguas originarias, etc., dando el mismo valor crediticio, por ejemplo, a la lengua náhuatl que a la lengua inglesa, eso simbólicamente les da un lugar a esos otros conocimientos en el currículo; entonces, sería excelente tener al final de una reforma educativa, un tronco común para todo estudiante, pero que automáticamente tengan acceso a esas ciencias ancestrales, a los otros saberes y que tenga un valor curricular. El problema administrativo que hemos tenido es que la Universidad no puede contratar a una persona, por muy sabia que sea, para impartir una materia si no tiene el título de licenciado, ni la cédula profesional, etc.; entonces, para eso lo que hemos hecho, es generar duplas: una persona con títulos académicos y una persona de la comunidad sabia pero sin títulos académicos, juntos desarrollan, diseñan, imparten y evalúan una materia y aparecen juntos para que también así se pueda comenzar a homologar el conocimiento ancestral y el conocimiento académico, pero hay muchos obstáculos, hay muchas trabas y hay muchísima discriminación contra estos saberes, porque no son saberes académicamente adquiridos y académicamente acreditados, pero lo estamos haciendo paulatinamente. El saber occidental tampoco funciona de la forma como nos dicen que funciona, sino que un excelente maestro de piano no tiene por qué tener licenciatura en piano, pero aun así los dejan impartir clases aunque sea por horas en la universidad, entonces si esto se puede hacer con un genio musical, por qué no se puede hacer con un genio comunitario o con un genio de la medicina tradicional, entonces, así tenemos ahora alianzas entre la facultad de artes y nosotros desde la interculturalidad para presionar a los gestores, a los administrativos de la universidad para que cuestionen esos candados que ellos mismos se han inventado para permitir el acceso a la carrera docente por parte de personas que precisamente aportan esto; hay que contar con el apoyo de las autoridades rectorales que suelen darlo, porque no es un cambio que cueste mucho dinero a la universidad, sino son más bien cuestiones de actitudes” (Gunther Dietz).

Entrevistadora: tengo la siguiente inquietud ¿la cosmovisión, por ejemplo, acá de los pastos es diferente a la de los quillacingas y es diferente a la de los náhuatl, ustedes también tienen de varias etnias, ¿cómo hacen para unificar eso?

“No, no unificamos, lo que hacemos, como se trata de una enseñanza muy basada en cuestiones de trabajar por proyectos, es que los propios estudiantes nos traen las cosmovisiones de los pueblos originarios y lo hacemos como ejemplos, no estamos diciendo que todos los pueblos mesoamericanos tengan esta cosmovisión, sino que trabajamos si alguien en la aula son náhuatls, popolucas, etc., con ellos trabajamos o sino gente interesada aunque no sean de pueblos originarios, entonces ellos traen esos ejemplos, y la idea es ir combinando ejemplos de distintos grupos étnicos, de distintas naciones originarias sin querer imponer una visión homogénea la cosmovisión indígena, no, no; son distintas cosmovisiones; yo creo que eso es muy importante y es muy didáctico para los estudiantes de valorar esa diversidad interna, que ellos reconozcan que el término indígena es un término colonialmente

impuesto a una gran variedad cultural y biológica y que por eso no hay que homogenizar, entonces, yo creo que con materias como cosmovisión lo que hay que hacer énfasis es que vamos a tomar algunos ejemplos, los más cercanos localmente a la universidad, pero sabiendo que hay una gran variación entre distintos pueblos originarios, porque sería muy contradictorio hablar de interculturalidad y acabar homogenizando, estandarizando (Gunther Dietz).

“Yo no creo que la idea sea de ciclos como si fueran cosas puras, o sea, yo creo que las ciencias ancestrales no son cosas separadas de otro tipo de conversaciones y de conocimientos que pueden ser ciencias occidentales; creo que esa distinción entre ciencias occidentales y ciencias ancestrales puede ser objeto más de conversación, porque yo creo que el problema no es mantener cajones, estancos; yo creo que lo interesante son diálogos respetuosos, pero que afecten a diferentes tipos de conocimiento, y yo ni si quiera los referiría como ciencias, yo los referiría como conocimientos, algunos disciplinados, otros conocimientos más incorporados, más hechos cuerpo en la gente; desde ahí se podrían establecer los diálogos, porque una vez que se separa Occidente de otra cosa, se está produciendo Occidente como tal, y se lo está reedificando; entonces, hablar de cosas concretas como sociología es un saber disciplinado, pero hay un montón de conocimientos incorporados, no solo en las gentes indígenas sino en la gente en general (barrios populares, barrios no populares, campesinos, gente en lo rural, adultos, viejos, niños); esos saberes incorporados tienen una dimensión sociológica y pueden conversar con la sociología disciplinada, no para simplemente idealizar, folclorizar, exotizar esos saberes incorporados, sino para hacer afectar y ser afectada como sociología disciplinada; pero también la sociología disciplinada tiene mucho que conversar, incluso interpelar, cuestionar esos saberes incorporados porque, por ejemplo, en poblaciones indígenas hay saberes incorporados, por ejemplo, de violencia hacia las mujeres o de desconocimiento de los mismos o de naturalización de ciertas jerarquías de poder, o sea, lo peor que le puede pasar a este tipo de saberes tradicionales es idealizarlos, porque el desconocimiento y la negación de esos saberes no puede ser reproducido con la idealización y la argumentación de esos saberes, porque son dos negaciones: desconocer y considerar que eso es ignorancia es una negación, pero creer que ahí hay algo solo y puro conocimiento epistémico y moralmente superior a los saberes disciplinados es otra negación, es una negación o idealización, es como endosarle a ellos una cosa que no puede ser, porque son seres humanos y como seres humanos hay aspectos, condiciones, elaboraciones que son muy valiosas, pero también hay otras cosas que tienen que ser cuestionadas; yo no trabajaría en esos tres ciclos, lo que yo trabajaría es una transculturación, en un diálogo auténtico y confrontador de punta y punta, entre lo que yo llamaría un conocimiento occidental o ciencias occidentales (que yo lo llamaría saberes disciplinados, con todas las implicaciones del asunto) y no llamaría lo otro ciencias ancestrales, sino que yo lo llamaría conocimientos incorporados en su multiplicidad, en su heterogeneidad, y el punto no sería una idealización de unos con respecto a otros, ni una negación de unos con respecto a otros, ni siquiera la incorporación; la idea no es incorporar en los saberes disciplinados como si fuese un capítulo o un aspecto o una ventanita de la sociología o de la medicina, no, no, sino que haya diálogo, que yo lo veo como confrontación. Para dialogar hay que aceptar, pero no es un diálogo de sordos, porque uno dice lo que piensas y el otro dice lo que piensa, no es respeto; yo creo que el respeto es

escucharse los interlocutores y que se afecten mutuamente; entonces, esa relación con las ciencias ancestrales a veces es el resultado de unos prejuicios de idealización y romantización que también son negaciones, realmente de lo que ellos pueden llegar a aportar” (Eduardo Restrepo).

“No considero pertinente separar lo ancestral de lo occidental; lo que propongo es confrontar los conocimientos de las dos culturas en un plano de igualdad, analizarlos, discutir sobre ellos y obtener nuevos paradigmas, nuevas visiones o asumir el conocimiento que consideremos más apropiado para aplicarlo en procura de la solución de los problemas y la transformación de la realidad; incluso, es posible que desde nuestro conocimiento no haya respuestas a los problemas, en este caso, hay que recurrir a lo que otras culturas nos enseñan y extraer de ello lo que nos sirva, advirtiendo que no se puede aplicar, por un lado, sin el conocimiento de la comunidad y, por otro, sin el conocimiento del entorno. La educación fundamentada en la interculturalidad es un cambio radical, porque es un paradigma multidimensional que propende por una transformación profunda de lo social, lo político, lo económico, lo cultural, lo educativo y lo epistémico. La interculturalidad tiene una naturaleza radicalmente crítica contra el sistema capitalista, y sienta los principios para una educación y una pedagogía decolonial; desde lo epistémico, insiste en clarificar las causas históricas de la dominación de un conocimiento sobre otro, dilucida críticamente los sustentos epistémicos, los métodos y teorías que les permitió a los conocimientos occidentales erigirse como únicos y universales. La interculturalidad nos conduce a debatir, no solamente los orígenes de las ciencias, sino a la construcción de pensamiento propio y de nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, educativas y de pensamiento, por tanto, no podemos hablar de ciclos de formación ya que la interculturalidad implica un cambio radical de la educación” (Gerardo Guerrero)

“Una primera recomendación que yo hago es que se produzca esa aproximación, sin esa aproximación va a ser muy difícil; una labor que pueden hacer las instituciones de educación superior muy ágil es aproximarse a esa realidad. Yo no estoy muy seguro de organizar como tal una rama específica de conocimiento ancestral, preferiría desarrollar experiencias de investigación comunitaria donde participen, en igualdad de condiciones, investigadores de la comunidad e investigadores de la academia, de las universidades, y después ir pensando en construir unas nuevas, yo no sé si áreas de gestión social del conocimiento o abrir en las existentes líneas que no se ve, por ejemplo, yo estoy seguro de dos líneas muy claras: medicinas, que no solo es la soberanía y la seguridad alimentaria; arte y cultura, que se pueden ir creando y esas volverlas más transversales; yo insisto, primero aproximarse; segundo, crear y fortalecer mucho la investigación con una agravante, que la investigación no solo está dentro de la universidad sino también dentro de la comunidad; y tercero, buscar unas áreas de encuentro para ir fortaleciendo interculturalidad en la gestión del conocimiento en tareas muy precisas, como las que estoy señalando: las medicinas, la espiritualidad, la seguridad, soberanía y autonomía alimentaria que se pueden relacionar muy seriamente con campos como la salud o la crianza. Y el tema de la cultura y el arte para la relación entre las materias y las disciplinas de formación de la parte cultural pero también de la educación del cuerpo” (Luis Calpa).

“Considero que el proceso deberá ser asumido transversalmente y los pasos podrían ser secuencias que se inicien, sucedan y agoten en atención a la madurez y sentido con el cual una comunidad educativa lo asuma. La etapa de negociación es fundamental porque todos los integrantes de la comunidad deben sentir y saber las bondades reales que les traerá la conexión curricular con los conocimientos ancestrales y no verlo como algo de otros sino como algo propio independientemente de la rotulación identitaria; en este aspecto es clave contar con el estudiantado que es un actor trascendente en la comunidad y que históricamente ha demostrado tener la capacidad para gestar cambios de este talante” (Cecilia Cabezas).

8. ¿Cuál es la modalidad adecuada para ofrecer los programas académicos en una institución de educación superior: ¿presencial, a distancia o virtual, para no desarraigar a sus participantes de su familia y su comunidad?

“Según estudios hechos en la Universidad Veracruzana, los estudiantes y egresados prefieren lo presencial, pero no necesariamente lo presencial en la ciudad, en esto la universidad tiene que cuestionarse la ecuación de que el campo tiene que estar en una ciudad, por qué no intentar ruralizar la universidad o volverla una universidad más migrante; creo que deberíamos nosotros descentralizar nuestros programas y acercarlos a las realidades regionales; para nosotros ha sido muy importante impartir la Licenciatura en Gestión Intercultural no en el contexto urbano sino en un contexto comunitario porque la relación entre universidad y localidad, comunidad, se convierte en una situación como de laboratorio, porque allí es donde se tiene que poner a prueba el diálogo de saberes, no en el futuro sino ahora mismo; entonces, yo creo que lo presencial es lo más deseable, sin embargo, por nuestro sedentarismo académico, por los costos, los viáticos, etc., siempre se acaba combinando la modalidad presencial con modalidades, sobre todo, virtualizadas o semi-presenciales, por ejemplo, en nuestro posgrado hemos tenido buenos resultados con la modalidad en la que una semana en Xalapa, la capital, trabajar los saberes académicos y tres semanas en comunidad y a distancia y, luego nuevamente una semana, entonces este ir y venir también ha funcionado, yo creo que depende mucho del tipo de ciclo de formación que se ofrece; una licenciatura creo que requiere de presencialidad, pero tal vez un diplomado puede impartirse de manera virtual o semi-presencial; también tiene que ver con los contenidos de cada una de estas materias, pero yo creo que combinar lo presencial y virtual es el camino más adecuado. Hay personas que toman cursos con nosotros y, por ejemplo, no manejan las TICS y por sus horarios laborales, quieren que los cursos sean solo los domingos o solo los sábados, que es cuando ellos no van a campo y entonces pueden, entonces, esto significa que se deben transformar nuestros calendarios, así los colegas que imparten los domingos estos talleres y diplomados en las comunidades el lunes lo tienen libre y no dan clases en la universidad convencional” (Gunther Dietz).

“Creo que el problema es cómo se entiende la educación; si la educación se entiende como un capital en términos de prestigio y ascenso socioeconómico de individuos, entonces, siempre va a ver la ruptura con su anclaje; si hay una diferencia entre eso aspirado y su existencia real, entonces, el hecho de que no se quiera volver es un problema de cómo se está concibiendo la educación y para qué se educa uno, si se está pensando que la educación es para una vida remunerada, más cómoda y más de privilegios económicos, sociales y culturales, entonces esa

persona se va a ir, así esté allá, porque el problema no es físico, es epistémico; o sea uno se puede ir del lugar sin irse de esos lugares, entonces, si vuelve doctor dentro de la comunidad ahí hay un irse de la comunidad; entonces, creo que lo que habría que hacer más en el fondo, más que la modalidad si es presencial, virtual o a distancia, es desacralizar lo que significa tener un título o haber estudiado algo, porque uno de los dispositivos de la dominación es la educación; la educación no necesariamente mansilla, la educación puede ser y de hecho lo es, una forma de autosujeción, de querer ser como los otros” (Eduardo Restrepo).

“Establecido el nuevo modelo educativo basado en la interculturalidad (que sería lo ideal), cualquier modalidad es buena para desarrollarla, siempre y cuando se adopte una metodología pertinente. La confrontación de los conocimientos occidentales y ancestrales se puede adelantar en el contexto del actual sistema educativo sin perder la idea del cambio curricular para hacer énfasis en lo nuestro y se lo puede llevar a cabo mediante cualquier modalidad” (Gerardo Guerrero).

“Es una pregunta que todavía no la hemos resuelto, es una de las más difíciles. Creo que en Colombia tenemos que, primero, desvirtuar el concepto que hemos tenido de lo virtual; lo virtual lo hemos orientado casi estrictamente a pensar que es lo que conocemos como el desarrollo de las tecnologías duras y nos hemos olvidado de las tecnologías blandas; yo creo que nosotros tenemos un problema muy serio en la comprensión de la virtualidad y nos toca, teniendo la riqueza de los sistemas de pensamiento, trabajar a mayor profundidad ese tema, para luego poner el soporte logístico, si se quiere, técnico y tecnológico que le reclama, esa es una primera; segundo, yo haría una combinación adecuada, porque creo que todavía no estamos suficientemente preparados para la educación a distancia y la presencial, que nos desarraiga de las comunidades; ese es un dilema muy grande porque hay mucho joven que está atraído por el desarrollo urbano, y no le podemos negar al joven que tenga esa mirada, entonces, tenemos una desafío grande, yo he propuesto realizar un trabajo considerando experiencias, por ejemplo, Chile está ensayando un modelo de internado rural, bien interesante, y no necesariamente el internado rural es un modelo en el que la gente tiene que quedarse allá, creo que hay que ir a terreno, y allá hay que acompañar para generar gusto en los jóvenes campesinos e indígenas, porque yo también estoy seguro que en los nuevos paradigmas de la vida contemporánea, tenemos que crear las condiciones para una vida digna, agradable, creativa en el campo, y no estamos generando las condiciones para eso en las universidades, y los tres conceptos de presencial, virtual, a distancia creo que se nos chocan y no hemos ensayado modelos que puedan dar respuesta a ese desafío” (Luis Calpa).

“No creo que haya modalidad académica privilegiada para este proceso; el tema más bien sería cuál es la intencionalidad de la formación y el sentido de la misma que tengan los sujetos que en ella intervienen. Si todos sienten como propio cualquier territorio en términos que aporte cultural, social e intelectual, la perspectiva de desarraigo daría lugar al empoderamiento territorial, teniendo presente que los sujetos no están marcados, limitados o sostenidos en una identidad-territorio, sino que pueden trazar un horizonte vital que trascienda estos códigos simbólicos que marcan, discriminan e intentan devaluar a las personas y sus posibilidades” (Cecilia Cabezas).

9. ¿Cómo orientar la formación de recursos [talentos] humanos en una institución de educación superior para que permita el fortalecimiento de sus comunidades de origen?

“En cuanto a estudiantes, estamos pensando tanto en la licenciatura como en los posgrados en programas educativos que sean profesionalizantes y combinen investigación con intervención comunitaria y que además los jóvenes a lo largo de esa carrera generen su propio portafolio de proyectos y de experiencias y, a través de esos proyectos, cuando se gradúan, ya tienen una red de actores locales y regionales con los cuales siguen trabajando; entonces, son jóvenes que comienzan a tener una experiencia de intervención comunitaria desde primer semestre y que cuando termina octavo semestre ya tienen toda una trayectoria de capacidades de autoempleo, de hacer proyectos, de presentarse a convocatorias, etc., entonces, así si pueden sostenerse en su comunidad; claro está que intentamos que los mejores de estos estudiantes y de aquellos que si tienen una vocación más académica que comunitaria, captarlos para nuestros posgrados de investigación, para que opten por una carrera académica, pero en continuo diálogo con su comunidad de origen, para eso hemos establecido consejos consultivos en cada una de las sedes de nuestra universidad intercultural para que los propios padres de familia y los sabios de la comunidad estén al tanto de la evolución académica de los estudiantes y de los egresados y sepan hacia dónde evoluciona el campus, la propia sede de la universidad, y así tengan voz y voto digamos en el quehacer universitario; el consejo consultivo toma decisiones teniendo en cuenta estos intereses de las familias y de la comunidad, para no profundizar el desarraigo que siempre implica el estudiar en una universidad. Es muy importante pensar en el perfil de egreso de nuestros programas hacia dónde estamos formándolos; esto lo hemos visto en las universidades tecnológicas de México; la formación en ese tipo de instituciones ha sido buena en lo tecnológico pero desarraiga, porque un ingeniero civil o ingeniero automotriz, etc., en su comunidad no puede encontrar trabajo, emigra hacia la ciudad no durante sus estudios, pero sí después, entonces, eso es algo que debemos tener en cuenta si no queremos promover más la fuga de cerebros; tenemos que establecer mecanismos entre universidad y comunidad y eso también significa que se tiene que superar el cinismo de la universidad occidental de decir: «cuando sale el ex matriculado y cuando hayan obtenido su título terminó nuestro compromiso con ellos»; no, al contrario, en las comunidades y en las familias siguen pidiendo un compromiso con los propios egresados y nosotros necesitamos a los egresados para saber nuevos yacimientos de empleo, nuevas oportunidades, o sea, son un factor estratégico para nosotros seguir aprendiendo y así estamos creando en cada una de las sedes rurales que tenemos, unas pequeñas ONG, asociaciones de egresados que ya trabajan en proyectos productivos, pero con apoyo continuo de la propia universidad, y allí creo que tendríamos que aprender incluso de las ciencias más empresariales y tecnológicas, por ejemplo, en muchas universidades de países del norte lo llaman semilleros de iniciativas, que es esta idea de que el profesor crea a través de patentes una pequeña empresa en la universidad y después se independiza de la universidad; nosotros no creamos empresas ni nada por estilo, pero creamos ONG y redes con nuestros egresados desde la universidad para que luego comiencen a caminar solos; en México hay varias asociaciones de intérpretes en lenguas indígenas que han surgido de la universidad intercultural y que ahora son asociaciones que presionan al gobierno para que contraten a intérpretes en el sistema de justicia, en el sistema de salud y eso ha surgido de la propia universidad; entonces, creo que

ese tipo de iniciativas entre universidad, egresados y comunidad, es lo que ayuda a reenfocar nuevamente los programas educativos para que sepamos hacia dónde realmente estamos formándolos” (Gunther Dietz).

“Yo creo que tienen que haber procesos de dignificación de lo que los estudiantes son y no de enajenación de lo que ellos son, de dónde vienen; la educación debe tener esa sensibilidad de dignificar a los estudiantes por su trayectoria y sus orígenes y no por los propósitos de homogenización, de enajenación en que estarían, o sea, hacerle entender a alguien que de donde viene es tan importante como ser médico, así de sencillo y así de complejo y que ser médico no implica dejar de ser, perder la perspectiva de donde se viene” (Eduardo Restrepo)

“La formación de recursos humanos en una institución de educación superior debe partir del conocimiento histórico-cultural de la dominación epistémica, conocer cómo se impuso y cómo se aceptaron modelos educativos y epistémicos construidos en otras latitudes; asimismo, comprender qué conocimientos tenían las culturas americanas; sobre esa base se podrían impartir los principios filosóficos de una educación pertinente centrada en lo nuestro, es decir, en Nariño, en Colombia, América Latina y el mundo; iríamos desde lo local a lo universal, esto se puede hacer en el ámbito de todas las ciencias; es, en consecuencia, un trabajo largo y dispendioso, es un cambio de paradigma y un cambio mental que no puede ocurrir con pequeños y cortos eventos, ello puede ayudar a una toma de conciencia pero no lograríamos la transformación educativa requerida” (Gerardo Guerrero).

“Yo creo que necesitamos una labor que empiece por el pensar, es decir, necesitamos que tanto los jóvenes que están motivados como nuestro personal de docentes cambien el chip, entonces, necesitamos un trabajo en el pensar muy creativo, es decir, es que desmitifiquemos, porque la idea que hay en las universidades es que el pensamiento de la interculturalidad es de la tradición y de la cultura, no ven nada que pueda ayudarnos a resolver los temas contemporáneos, y nada que ver con los sistemas de pensamiento, creo que esa es una labor que hay que hacer, fundamental en este momento; creo que la otra labor está referida a la investigación de campo, un trabajo de campo, allí los grupos de investigación tienen una ventana, una oportunidad maravillosa, esa es una segunda tarea; tres, el contacto, en la interculturalidad es fundamental el contacto, la mindala, el intercambio de conocimiento de otras realidades y de otras visiones del mundo, eso es fundamental, no hay otra forma que toque a la gente si no ve que haya otra persona que desde otra mirada le está aportando a ver lo mismo; y finalmente, creo que por la condición colombiana ahorita en el tema de la construcción de paz se abre un campo también muy bueno, porque entre los muchos campos que tendríamos que resolver en Colombia es este de la cultura y de las culturas andinas y de las culturas afro como un buen laboratorio, por la riqueza de cosas que ellos nos pueden enseñar en su vida y en el manejo de la solidaridad, la solución de conflictos y en otros campos que nos van a ser útiles como sociedad y como instituciones educativas” (Luis Calpa).

“Promocionar una dinámica de formación que articule de manera sincrónica y fluida las identidades entre los sujetos, porque el riesgo de no guardar este equilibrio sería la

aculturación acrítica de los estudiantes y la posible fobia a su identidad y a sus comunitarios”
(Cecilia Cabezas)

ANEXO H

INFORMACIÓN TRANSCRITA DE TALLERES CON ESTUDIANTES AFRODESCENDIENTES, INDÍGENAS Y MESTIZOS

Categoría: Interculturalidad:

Subcategoría: Diálogo intercultural:

1. ¿Ustedes se consideran sensibles a las necesidades de sus compañeros? Explicar.

“Sí, porque uno no tiene ni rabia ni odio por esas personas [que se burlan] de uno; a ese compañero que no tiene trabajo, aunque uno jamás en la vida ha tratado o ha hablado con él, pero si él está enredado con un trabajo, uno de igual manera le colabora” (Afrodescendiente 3).

“En un semestre anterior atropellaron a dos compañeros, entonces a nosotros lamentablemente nos dio duro, porque a pesar de [como son], eran compañeros de nosotros y la sensibilidad de nosotros era apoyar a la familia de ellos” (Afrodescendiente 5).

“Sí, yo he convivido con gente de La Unión, de aquí de Pasto y han tenido problemas, porque cuando uno viene de otras partes acá le toca pagar arriendo, comida, transporte, y nosotros no trabajamos, todos dependemos del papá o de la mamá, y hay compañeros que pasan necesidades como también uno las pasa, y cuando él no tiene pueda que yo tenga, y yo le digo: «bueno, vení vamos a almorzar»” (Afrodescendiente 1).

“Yo pienso que la sensibilidad es muy subjetiva, es de cada individuo, y en mi cultura se ha desarrollado y es muy importante, la ayuda al otro, lo cual se ve en las mingas. Si a alguien le pasó algo malo o se le murió un familiar, se hace una colecta y se lo va a visitar, entonces ese lado sensible si se ha forjado en mí; y por supuesto que el dolor ajeno también me duele, y es porque desde la cultura se desarrolló eso, independientemente de lo vea en mis compañeros, yo lo siento” (Indígena 1).

“Si, si a los compañeros les afecta algo el grupo está con ellos; el grupo se siente afectado o beneficiado según lo le pase a uno de mis compañeros” (Mestizo 1).

“Si nos afecta a nosotros si ellos [los compañeros] están bien o están mal, sin importar si es afro, si es indígena” (Mestizo 2).

“Eso es algo ideal que se debería hacer en todas partes, pero muy pocas veces se ve porque cada persona busca su propio beneficio; en mi caso por lo menos, a mí me gusta ver progresar a la gente, que se sienta bien y en lo que concierne a mí, tratar de ayudarlos en lo que más necesiten” (Mestizo 4).

“Yo creo que uno siempre debe preocuparse por los demás, sobre todo por las personas que no son de acá; sabemos que bastante de la gente que estudia en la IU Cesmag viene como de los alrededores de San Juan de Pasto, inclusive de otros departamentos y se mira a veces grandes dificultades; nosotros en nuestro curso tenemos compañeros, incluso yo también pues

soy de Túquerres, que no tienen los recursos materiales para desenvolverse acá, entonces, curso, la mayoría, se ha preocupado por brindarles ayuda a las personas de afuera; yo siempre trato de ayudar a esas personas que siempre lo necesitan, porque uno no está exento de que algún día uno pueda estar en ese lugar e, incluso, con los propios hijos de uno, entonces, eso es importante (Mestizo 5).

2. ¿Ustedes consideran que lo que han aprendido en su comunidad de origen (papás, abuelos, taitas, sabedores, etc.) es importante para su formación profesional?

“Yo considero que si es importante porque saber de dónde nosotros venimos, saber sobre las costumbres de nuestra tierra, sobre la forma que nuestros padres nos educan, son importantes para uno poder ser un buen profesional, por ejemplo, a uno le enseñan a ser respetuoso con las demás personas, a escucharlas, a obedecer, a ser responsable; y uno cuando viene a estudiar acá, hace uso de lo que se aprendió de las personas, de la tierra y, sobre todo, de los padres” (Indígena 6).

“En mi caso, mis padres no son estudiados, pero siempre nos fomentaron los valores y yo siempre he sido una persona responsable, a pesar de que de donde venimos son sitios conflictivos y nos pueden confundir; salir adelante por si solos es difícil, siempre necesitamos la ayuda del padre, de la madre, del familiar” (Afrodescendiente 7).

“Nuestros padres nos enseñan a nosotros, que hay que aprender, que hay que aprender otras nuevas cosas, que hay que salir del pueblo para irse a otro, coger otra rutina; ellos tienen sus conocimientos, por lo que uno aprende de ellos, por lo menos se conocen hierbas medicinales: cuál es buena, cuál es mala, cuál es buena para el dolor de barriga, para la fiebre, para el dolor de cabeza; en mi caso mi papá y mi mamá nos son estudiados, terminados quinto de primaria, pero saben mucho más de lo que sabría un profesional” (Indígena 5).

“Claro, porque eso nos hace no olvidarnos quienes somos, y eso es lo que nos motiva a querer, cuando salgamos de la Universidad, ofrecer este conocimiento que uno aprendió acá, a la comunidad, para ayudar a los niños y los jóvenes, con unas ideas acordes a sus necesidades” (Afrodescendiente 2).

“nosotros vamos a tener siempre como valor lo que los padres nos han inculcado, por ejemplo, no relacionarnos con ciertas personas que están en la delincuencia” (Afrodescendiente 4).

“En mi caso, yo tomé la decisión de estudiar educación física por un tío, ya que él es el que me ayudó a identificar lo que es la educación física y cómo usted puede enseñar el conocimiento a los demás” (Afrodescendiente 3).

“Si claro, porque desde allí ellos empezaron a formar nuestro pensamiento, nuestra forma de ser, nuestra forma de cuidar de nosotros mismos, nuestra forma de cuidar del otro, nuestra forma de cuidar el entorno; nos han dado, de cierta manera, un significado de cada cosa y de todo, entonces, nosotros aquí debemos traer eso y lo demostramos en nuestra forma de actuar y relacionarnos con los demás” (Indígena 2).

“yo veo la analogía con un árbol, entonces, las raíces que sedimentan el árbol, que lo sostienen son todos esos conocimientos o todas esas enseñanzas que vienen de taitas, que vienen de abuelos, que vienen de sabedores, de madres sabedoras, entonces, esto son esas bases de los valores de toda la vida; y para la profesión, estos conocimientos han servido como para darle el valor que la profesión merece, entonces, yo siento que como indígena soy muy sensible y le doy muchísimo valor a personas, a conocimientos. Me intriga saber cosas que vienen desde allá, desde la crianza, que entonces, uno se reúne, por ejemplo con la abuela, alrededor del fogón; el hábito de conversar que se desarrolla en el fogón es fundamental en una profesión, entonces, sí considero que todos esas enseñanzas sirven y son exageradamente útiles” (Indígena 1).

“Considero que nuestros antepasados tienen gran relevancia en nuestra formación académica y profesional, ya que depende de lo que ellos nos hayan inculcado, la formación y las formas de vida para nosotros (Mestizo 1).

“Lo que mis padres me han inculcado es el respeto, la responsabilidad y ser muy cumplido en todo, y eso trato de aplicarlo en todo” (Mestizo 6).

“Los valores que nos han dado los padres es algo importante para el rendimiento en la universidad, también para seguir los pasos de ellos, para ser alguien en la vida” (Mestizo 7).

“La educación y la formación siempre vienen desde la casa, y si es muy importante la influencia de nuestros antepasados, porque desde ahí se van cultivando los valores, los saberes y los conocimientos que cada uno trae aquí y aporta para nuestra formación; y así mismo nosotros desenvolvemos en nuestro campo laboral” (Mestizo 8).

“Yo creo que la formación que nos brindan nuestros padres y nuestra familia es la más importante y es la primera formación que nosotros recibimos; yo creo que todas las personas que estamos aquí damos gracias por esa formación sino muchos no estaríamos acá, si no es por los valores que ellos nos inculcaron y tiene que ver con la forma en que uno se desempeña en la parte laboral, con qué responsabilidad toma los trabajos que va a realizar” (Mestizo 2).

3. ¿Ustedes consideran que en la I. U. Cesmag se les respeta su cultura de origen?

“No, porque a veces uno habla más fuerte, grita, hace bulla, la misma que uno realiza allá en su pueblo; uno como que a veces acá la quiere expresar, pero se sorprenden, «ay oye, habla más suave o bájale», pero uno así es, bien bullicioso y todo eso, entonces ahí si como que ellos me están irrespetando la cultura, porque uno viene así; así son las venas de Tumaco (Afrodescendiente 3).

“Yo creo que desde el anterior semestre y en este, sí se está dando una importancia, y es notoria, a los indígenas, a los afros, gracias a la creación de la oficina de inclusión, pero no puedo decir si se respeta o no mi cultura o la de los afro, porque hay desconocimiento, por ejemplo, yo creo que de mis profesores, unos tres saben que yo soy indígena, entonces, ese desconocimiento no permite darme cuenta si me están entendiendo o respetando como una estudiante indígena (Indígena 1).

4. ¿Ustedes consideran que sus docentes de investigación tienen la formación necesaria para abordar investigaciones en donde se tengan en cuenta tanto la ciencia occidental como los saberes indígenas y/o afrodescendientes?

“Se puede decir que algunos han investigado, saben más allá de lo común, pero ellos siempre se van a enfocar al estilo tradicional, entonces, no nos motivan a deliberar, a que seamos creativos: ellos son investigadores de autores, pero de comunidades, poco se ha escuchado o poco he mirado” (Indígena 5).

“sí, de lo occidental, en eso se centran, trabajamos los procesos que se han llevado en otras partes; ellos tienen sus autores; pero sería bueno comprender nuestros propios autores y recopilar entre nosotros [a esos autores], no solo basarnos en lo que ellos nos digan o que nos vendan mediante un libro” (afrodescendiente 7)

“No, no creo que tengan el conocimiento suficiente; ellos han escuchado de indígenas, pero no saben de la cultura ni se preocupan por eso, o sea ellos netamente lo académico y si aprendió bien o si no, no” (Indígena 2).

“No están capacitados porque no hay un apropiamiento de nuestra cultura, ni siquiera se la han infundido a ellos, y ellos que son nuestros docentes ¿cómo nos la van a infundir a nosotros?; no ha llegado el profesor que nos hable de la cultura de aquí de Pasto o que haga un debate de la diversidad de cultura, no ha habido ese docente; siempre llegan y se enfocan en su asignatura y cumplen con sus parámetros académicos, de acuerdo al itinerario que ellos realizan a principios del semestre” (Afrodescendiente 1).

“Nosotros no conocemos lo de aquí, ¿cómo voy a conocer a los indígenas? Lo de los indígenas es algo muy delicado, no puede manejarlo cualquiera” (Afrodescendiente 3).

“Los profesores deben ser capacitados por la institución para que enseñen estos temas culturales” (afrodescendiente 3).

“No, no, con algunas excepciones, por ejemplo, nuestra asesora, quienes tienen conocimiento de nuestra cultura, más por interés personal que por estar formados para eso” (Indígena 1).

“Yo creo que nuestros profesores si tienen esa parte de conocimiento porque desde la multidisciplinariedad se complementan tanto lo autóctono como lo del exterior, e incluso, en nuestro proyecto de grado quisimos tomar autores de España, porque nosotros trabajamos gimnasia artística, pero el profe hacía alusión a que uno también debe coger autores de acá, porque también son importantes; y tanto los [autores] de allá como los de acá, nos brindaron una salida o unas luces para poder avanzar en el proyecto de la mejor manera” (mestizo 5)

“yo opino que los profesores no tienen el conocimiento para apoyarnos en nuestros procesos educativos de formación ni en la parte cultural, ni en la parte de lo regional. (Afrodescendiente 3)

Subcategoría: Construcción del conocimiento intercultural:

5. ¿Cómo consideran ustedes que el proceso de formación que están recibiendo en la Licenciatura en Educación Física les ayuda a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y divulgar su cultura?

“No nos ayuda, pero mi interés es salir, terminar la formación académica e ir a difundir lo que yo he aprendido, para que [personas] de mi cultura salgan, salgan también a explorar, a vivenciar, porque hay muchos que quedan estancados, terminan el bachillerato y por recursos económicos no salen, o sea, ya para ellos terminó la formación. Entonces, uno quiere regresar y hacer proyectos en los cuales la educación para ellos siga, para que el Gobierno entienda que nosotros como cultura también tenemos derecho a salir de un pueblito a una ciudad, a no solo quedarnos estancados en los pueblos; no solo quedarse en el departamento de Putumayo, salir también a otro departamento y dar a conocer nuestra cultura” (Indígena 5).

“No nos ayudan, porque el conocimiento que acá le enseñan es en general, no hablan de las culturas” (Indígena 2).

“No, porque acá específicamente la cultura, indígena o afro, no se toca; ellos solamente hablan en general, hablan su tema normal, explican lo que tienen que explicar, pero no incluyendo la parte de la cultura diferente de la que viene uno (Afrodescendiente 3).

“Yo creo que aquí en la Universidad no nos colaboran; en lo que nos apoyan, y eso que está un profesor de por medio, es en la parte dancística; aquí se intentó con el profe Efrén, crear el primer grupo de raza negra, por iniciativa de los muchachos y el profesor, pero el profesor tuvo problemas en el programa porque lo trataron de que él solo aceptaba esta propuesta, y que excluía a las demás personas”. No hay una asignatura que nos hable, en el caso de nosotros en educación física, que nos explique sobre la gente de nosotros, de dónde derivamos nosotros, ni de los indígenas ni de los nativos de Pasto; simplemente se preocupan por lo básico, por lo que les compete a ellos: la parte profesional, pero no lo cultural” (Afrodescendiente 2).

“La cultura indígena pienso que está muy desarraigada de lo que es aquí la educación, porque es simplemente el currículo, lo que está planeado, pero no entra en ese currículo el pensamiento indígena, ni el pensamiento de otras culturas, sino que ya se toma a todos como un todo, la multiculturalidad se ha olvidado totalmente” (Indígena 2).

“Siento que los indígenas ya nos conocemos entre nosotros, pero no estamos siendo parte de la otra cultura, porque la otra cultura está reunida por aparte, y nosotros los indígenas estamos por otro lado, entonces, yo pienso que la conexión que debería hacer la Oficina de Inclusión de la Institución, sería reunirnos a todos, no solo invitar a indígenas sino reunirnos a todos y allí charlar; allí hacer minga de ideas, y hacer un reconocimiento porque, de lo contrario, las cosas seguirán tal y como vienen, porque la Oficina de Inclusión quiere incluir a los indígenas, pero los indígenas no pueden estar por un lado, no se puede poner a los indígenas acá. No se trata de que nosotros mismos nos reconozcamos como indígenas, sino que los otros nos reconozcan como indígenas” (Indígena 1).

“Yo me quiero referir a los procesos de investigación: nuestros docentes nos han inculcado trabajos que no promueven nuestra cultura. Nuestros temas y referentes teóricos ya están dados de teorías del exterior, nada que ver con lo cultural” (Mestizo 1).

“Aquí nos enseñan todo lo de danzas, generalmente las danzas que se hacen aquí o en Colombia, pero no trabajamos nada, por ejemplo, sobre cultura urbana” (Mestizo 6).

“En los centros de práctica a los que nosotros acudimos, tratamos de conservar la cultura que se tiene y de mejorarla. Sobre temas de lo urbano, nosotros especialmente miramos una asignatura que se llama Sociología, en esa aprendimos mucho sobre las diferentes culturas que existen; de igual manera en Antropología también nos enseñaron mucho sobre las culturas, pero ahí se mira culturas digamos que vienen desde antepasados, que vienen prevaleciendo desde hace mucho, las cuales se conservan. Pero en Sociología miramos a las nuevas culturas que se dan hoy en día y, desde esa parte, nosotros tratamos en nuestro proceso de enseñanza aprendizaje, de mejorarla en nuestros estudiantes, pero es algo difícil porque no todos tienen la misma cultura, sus mismas creencias; todos tienen algo diferente (Mestizo 3).

6. ¿En la Licenciatura en Educación Física se tiene en cuenta su cultura, los modos de producir conocimiento local y de aprendizaje propios como referentes básicos para la construcción de conocimientos? Explicar.

“En la formación de educación física no se demuestra la parte de la cultura de uno; ningún docente le va a decir: «bueno, yo hice un curriculum y de ese curriculum nos vamos a desviar y vamos hablar un poco de su cultura» ¿Por qué?, porque ellos, algunos [docentes] con los que yo he hablado, conocen algo de la cultura, porque han estado trabajando allá, y me dicen: «yo aprendí esto, yo aprendí hablar eso, yo aprendí a decir unas palabras de esto», pero nunca lo dicen en un salón de clase donde están todos compañeros; no dicen «bueno, esta cultura me enseñó esto»; [los profesores] no han hablado de la artesanías que hacemos, de nuestras costumbres, no se ha escuchado eso; sino que ellos se destacan por dictar la clase, lo que uno debe aprender, las fases lo que uno debe enseñar en un plantel educativo, mas no se trabaja sobre cultura, que es lo que uno quisiera aprender realmente” (Indígena 5).

“En mi parecer no, solamente un profesor es el que se preocupa por lo de la afrocolombianidad, el cual va a unirse con la Universidad de Nariño, con el grupo Somos Pacifico, para hacer una integración entre el Cesmag y la Universidad de Nariño; del resto, pues, otros profesores nos comprenden, pero inculcarnos a no dejar perder las raíces, no” (Indígena 5).

“Desde que entramos aquí a estudiar, a nosotros no nos hablan nada de lo que es Nariño, porque nosotros aparte de que somos de la costa, somos también Nariño; yo creo que para que haya una buena educación, primero tienen que fortalecer lo de uno, y después enseñarle lo de afuera, sino cómo puede haber educación de calidad en este país, si primero no conocemos nuestro país, no conocemos nuestra cultura; no conocen nuestra esencia, de dónde nosotros venimos; primero nos enseñan lo de afuera; siempre que hablan de la costa, hablan cosas elementales: que si existe allá el mapalé y ya (Afrodescendiente 2).

“Cómo puede ser que a nosotros nos atiendan con la misma educación que a los de acá, por qué no pueden haber docentes que digan: «nosotros sabemos que ustedes necesitan más tiempo, por ejemplo, para una consulta, para captar alguna información»; por eso, en muchas ocasiones, pelados que vienen a estudiar aquí a Pasto, terminan yéndose; ellos han escuchado de muchos docentes: «Uy, ese negro que vago»; desde allí empieza la desigualdad; al de aquí le dicen: «el señor James es muy vago»; es que se maneja mucho lo que es el racismo desde la educación y desde la Institución” (Afrodescendiente 3).

“No, no, no, como decíamos, somos estudiantes de educación física, todos tratados de la misma manera: como estudiantes de educación física, y con unos conocimientos no pensados para nosotros” (Indígena 1)

“Nosotros en la universidad producimos conocimiento aplicando la metodología tradicional, no conozco otros modos” (Mestizo 8)

“Nuestros trabajos se basan en textos sobre investigaciones cuantitativas y cualitativas únicamente” (Mestizo 4).

“En la Institución los profesores tienen diferentes títulos: unos son licenciados, otros son magister y otros son doctores, y hay compañeros que son afro, que son indígenas, entonces todos ellos aportan para nuestro conocimiento y pueden hacer más conocimiento juntos, es decir, nosotros podemos crear nuestro propio conocimiento” (Mestizo 2).

7. ¿Los conocimientos recibidos en su carrera les permiten recibir información para aclarar dudas o lograr explicaciones a su saber tradicional?

“Aportar a nuestra propia cultura, no; lo que ocurre ahora es que al volver a la comunidad, escucharlos a ellos es ya muy raro por lo que uno acá comparte con compañeros, con amigos, e incluso, con profesores de otras cosas, y allá no voy a compartir como yo antes compartía, o sea, a mí me dicen: «vaya y coja una mata para el dolor de cabeza», yo desconozco ya, la desconozco por el nombre; o ellos hablan en un idioma que yo a veces como que también lo voy desconociendo, y uno llega con otro paradigma a enfrentarlos allá y, entonces, ellos dicen: «bueno, ¿usted qué viene hacer acá, será que la meta suya es cambiarnos? o ¿nos va a venir a dar otra cátedra? pero su cátedra no nos sirve como mayores». pero si uno va a una institución educativa que sea de nuestra propia cultura, uno puede aplicar lo práctico pero lo teórico ya cambia, en lo práctico jugar, vivenciar le sirve tanto a un blanco como a un indígena” (Indígena 5).

“No, para nada, porque difieren demasiado: mientras aquí algunas cosas son prácticas, allá la mayoría son prácticas, entonces, allá, mientras se está trabajando, mientras se está labrando, mientras se está haciendo una actividad, acá usted debe estar sentado o parado; en cambio allá son cuatro manos trabajando, cuatro oídos que se están escuchando y, entonces, si siento que difieren demasiado, no es el mismo estilo de vida, no es el mismo lugar ni las mismas cosas las que se enseñan” (Indígena 1).

8. ¿Ustedes consideran que en su proceso de formación, la verdad sobre ustedes mismos les es impuesta desde fuera, no tratándose de una verdad que ustedes mismos contribuyen a construir?

“Sí, se la imponen a uno; la cultura de la gente blanca se maneja por leyes, y esas leyes se vuelven imposiciones para otras culturas; y a nosotros nos dan diferentes leyes, leyes limitadas, entonces, el Gobierno es muy negado con nosotros, no hay apoyo para la cultura indígena (Indígena 5).

“En ocasiones nos han impuesto muchas cosas que se han ido quedando con el tiempo porque eso es algo que se transmite de generación en generación; cosas malas y cosas buenas” (Afrodescendiente 2).

“La parte como teórica de lo que somos nosotros ya no la tenemos; ahora con todo lo que nos han dicho de nosotros, siento que nos falta, a veces, conocimiento de muchas cosas de nuestra cultura” (Afrodescendiente 1).

“Sí, porque se habla del indígena como alguien del pasado, no como el ser pensante de la actualidad, que aún vive y su cultura aún está presente, entonces, entonces, esta es una verdad que nos tratan de imponer, y además tratan de imponer que nuestras propias verdades no son importantes y quieren imponernos la verdad de los colonos (Indígena 2).

“Yo creo que la verdad muchas veces es impuesta, pero también uno mismo la crea para sí mismo, teniendo en cuenta las diferentes opiniones, los diferentes conocimientos y experiencias que uno va aprendiendo” (Mestizo 2).

Categoría: alteridad:

Subcategoría: Encuentro con el otro:

9. ¿Ustedes consideran que les resulta difícil comprender los puntos de vista de las otras personas que consideran diferentes? ¿Por qué?

“A mí me resulta difícil comprender, porque uno a veces va caminando por la calle, y va tras de una persona, y siempre se pasan de carril porque lo miran a uno como sospechoso, como el ladrón por la forma simplemente de vestir, aparte del color de piel; y cuando uno llega a una institución, miran al profesor negrito, y parece que se dicen: «uy, cómo será”, tienen como que la duda, como esa incertidumbre. Este punto de vista yo no lo comprendo” (Afrodescendiente 7).

“Otro problema que yo he notado es que nosotros que venimos a estudiar, tenemos que pagar arrendo, y siempre los arrendatarios cuando miran una persona morena por lo general le dicen no, o le suben el precio a la habitación; en mi caso yo he mandado a preguntar a compañeros cuánto vale esa pieza, ellos van y les dicen, por ejemplo, \$130.000, ya cuando uno va directamente, le dicen que la pieza vale \$170.000 o \$180.000, y uno les dice «pero es que aquí vino un compañero y le dieron otro precio» y dicen que se equivocaron de precio; todo

porque le miran a uno la apariencia y porque es de Tumaco, creen que uno es desordenado” (Afrodescendiente 7).

“En mi caso no me resulta difícil comprender a las demás personas por las enseñanzas que he recibido en mi casa de que hay que respetar las opiniones de los demás, y uno a veces mira a una persona, y no sabe lo que le está pasando, y puede ser que esa persona actúe así por las circunstancias que está viviendo” (Indígena 6).

“A mí si se me dificulta, sobre todo en el grupo de investigación, porque parte de mis compañeros son de Ricaurte, otros de Olaya Herrera, y otros somos de Tumaco, entonces, se dificulta mucho, y hay confusiones, porque la forma de entender de cada uno y de explicarse es diferente, y cuando he tenido la oportunidad de tratar con otros [que no son del grupo] pues allí si el embolate es serio, y hay discusiones porque no les entiendo cómo ellos comprenden” (Afrodescendiente 3).

“Sí, se me dificulta, pues uno pertenece a otra cultura, el compañero pertenece a otra cultura y somos de diferente cultura, y, entonces, a veces no nos comprendemos, no nos entendemos; en los talleres que yo he realizado con mis compañeros yo no los comprendo, porque yo no he compartido con ellos mucho; ya en la parte de mi cultura, no es lo mismo compartir con los de allá que venir a compartir con los de acá de la ciudad; o sea, desde mi punto de vista es por comunidades, por cultura que a uno se le dificulta entenderle al otro; se nos dificulta expresarnos por ejemplo, dar una opinión o a veces nos da miedo o se nos dificulta preguntarle al profesor porque nos podemos equivocar en algo y aunque los profesores dicen que pregunten, que no importa así sea la pregunta más tonta; pero a nosotros nos da miedo preguntar o levantar la mano porque siempre los mismos compañeros nos han atemorizado con los malos chistes, con la burla, por eso nosotros nos quedamos quietos, sin preguntar y quedamos en ese punto estático, sin preguntar, sin entender lo que el profesor nos haya dicho, así sea teórico o práctico; esa es la dificultad de nosotros que nos enfrentamos contra nuestros propios compañeros” (Indígena 5).

“Hay que tratar de comprender al uno, tratar de comprenderlo al otro; sus puntos de vista y respetárselos; yo he tratado de llevármela bien con todos aunque ha habido inconvenientes; a veces trato de entender el pensar o el accionar de aquellas personas, me ubico en el lugar de ellos, aunque son hipócritas porque no dicen las cosas de frente sino que cuchichean con los otros compañeros; y a esas cosas ya he tratado de no darle importancia, sino tratar de sobrellevar la situación” (Afrodescendiente 1).

“No, ahora no, yo he reflexionado mucho sobre el respeto ante el pensamiento de cada persona: así como yo pertenezco a un grupo, tengo mi pensamiento, y respeto el pensamiento de los demás; cada quien tiene su forma de pensar y con el tiempo se debe ir reforzando el respeto el pensamiento de cada quien” (Indígena 2).

“Pues la verdad, si, siempre cuesta entender al otro, entonces, más bien, lo que tratamos de hacer es aceptar esas diferencias; pero, para nosotros resulta complicado que mientras nosotros intentamos no botar basura, porque le damos otro sentido a la naturaleza, la pacha mama, los demás no lo hagan, no hallen esa conexión que hay entre hombre y tierra; y como

no le hallan ese sentido, entonces, es difícil y resulta intolerante a veces entender la visión del otro (Indígena 1).

“Yo creo que así como uno piensa que lo que uno piensa y la palabra de uno vale, así mismo vale la palabra de la otra persona; cualquier ser humano tiene su forma de pensar, todos somos diferentes; es algo muy lindo que cada uno tenga su forma de pensar, su forma de ser; nadie es igual a nadie y al respecto yo pienso que si uno debe respetar mucho la forma de pensar de los demás porque uno al escuchar a otra persona puede aprender mucho de esa persona, puede hasta criticarle y todo pero uno aprende tanto esa persona como uno mismo, entonces, no me resulta difícil comprender los puntos de vista de otros” (Mestizo 3).

“En mi caso no me resulta difícil, pues acepto las opiniones de los demás, pero a nivel de convivencia, a nivel del grupo he podido notar que hay a ciertas personas a quienes les hacen bulling, porque ellas van a dar su opinión y les dicen: «no, no, no cállate» o «no sabes decir las cosas» o alguna cosa les hacen, y no le hacen expresar lo que la persona piensa y desea” (Mestizo 1).

10. ¿Ustedes consideran que la relación docente-estudiante se da en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas?

“Se puede decir que si y no, porque a veces uno como estudiante solo se comunica con ciertos profesores con los que más o menos uno tiene confianza, no se puede uno unir con todos los profesores porque a veces no le prestan atención; a ellos les interesa lo que ellos están haciendo, pero no se interesan por preguntarle a uno: «ve contáme, decime de dónde vienes, qué hablas o decime algunas palabras de las que usted hablas»; yo me he relacionado en cada semestre solo con un docente, yo hablo con él por lo menos, él también me cuenta, yo también le doy mi discurso, entonces, si hay ese compartir, no con todos; tener amistad solo con uno mas no con todos” (Indígena 5).

“Alguna relación de docente y estudiante ha sido chévere y bien, porque algunos han tenido la oportunidad de estar en nuestro pueblo, entonces, uno conversa con ellos del camarón, del pescado, del tapao y todas esas vainas, entonces, uno como que se siente acogido por los docentes que han estado en nuestro pueblo” (Afrodescendiente 3).

“La relación que hay entre los docentes y los estudiantes puedo decir que en su mayoría de veces no es tan equitativa, yo creo que depende también de cómo es el aprecio que cada uno recibe de algún profesor; son pocos los docentes que se interesan por alguno de nosotros, por saber de dónde somos, preguntar por nuestra familia, por nuestras costumbres, son muy poquitos los docentes; la mayoría de docentes simplemente se enfocan es en su asignatura y sus conocimientos y nada más” (Indígena 6).

“En la cuestión de respeto, si hay respeto tanto del maestro como de nosotros los estudiantes, pero en la parte académica, un poquito imponen sus normas o reglas; yo me refiero a la parte investigativa, porque ahorita, uno hace una propuesta [de investigación] pensando en la comunidad de donde uno viene, pero no le permiten porque la investigación debe hacerse en la ciudad de Pasto” (Indígena 4).

“Yo creo que una interacción estudiante-maestro no hay, por ejemplo, a uno le miran el color de piel diferente, y no dicen «voy a hablar con él, para preguntarle de dónde es», o sea, solo lo estrictamente académico. Yo creo que respeto si hay de los profesores, pero equidad, no; me refiero a mi curso en específico, profesores que manejan su rosca, nos miran como los negritos, o sea yo siempre hablo con ellos y dicen que acá hacen bulla, entonces, los profesores nos alejan un poco, como que quieren silencio; y cuando nosotros pedimos una explicación, es como a las carreras, como para salir de paso; mientras que otro grupito tiene más acogimiento, y le explican más, le dan más opciones, a eso me refiero cuando digo que no hay equidad en los docentes (Indígena 2).

“Si, no hay ningún inconveniente en esa parte” (Afrodescendiente 1)

“Lo que uno ha evidenciado en el transcurrir de este tiempo, es que unos profesores tienen cosas negativas, que no son. Y eso que ellos aprenden de nosotros del léxico que uno maneja; en la parte de la danza, en las expresiones corporales; ellos dicen que aprenden mucho de nosotros en la forma fuerte de expresarnos (Afrodescendiente 2).

“Muchas veces ha habido encontrones entre compañeros y profesores, entonces, no hay armonía; y siempre va a haber como un choque, y el choque después de la primera sigue y sigue” (Indígena 2).

“Los profesores conservan el modelo tradicional de relaciones verticales, entonces, por supuesto, que un docente siente la superioridad que tiene frente al estudiante; lo que pasa es que nuestro programa ampara demasiado a los docentes, los acoge; mientras el estudiante, no amparado por directores y decanos, no puede decir mucho, porque la mayoría de estudiantes pensamos que tenemos las de perder (Indígena 1).

“A veces algunos profesores no brindan esa confianza, pero en general la mayoría sí. De los profesores que a uno no le brindan cercanía, uno se aleja y uno tiene hasta de preguntar cosas relacionadas con la asignatura (Mestizo 5).

“Yo pienso que las relaciones que son más amenas son con los docentes que ya hemos tenido la oportunidad de compartir en clase; en mi caso con la mayoría de docentes son buenas las relaciones, son equitativas. Hay otros docentes que son muy cerrados, o sea, solamente se dedican a su papel de docente y como que dicen «yo soy la máxima jerarquía aquí y se acabó y punto», y no hay nada que hacer; y en relaciones de maestro-estudiante hay veces que no son respetuosas, no se respeta esa relación ni la autonomía de ser el docente y el estudiante, sino que, ya el vocabulario se va más allá y ya no es una relación sana” (Mestizo 8).

11. ¿Ustedes consideran que la formación que están recibiendo de su docente es un espacio privilegiado para conocer otras culturas? ¿Por qué?

“No, porque nosotros solo nos dedicamos a estudiar, a hacer nuestros talleres y entregar, y si te vi no te conozco” (Indígena 5).

“No, pues en el aula solo nos dedicamos a lo académico; nosotros los estudiantes tampoco buscamos conocer entre nosotros esas culturas, no tenemos esa confianza de contarnos

nuestras cosas, o sea, hablamos, pero lo académico, no vamos más allá; nunca los compañeros me han preguntado de dónde soy; pero yo tampoco he tenido la curiosidad de preguntarles, de interactuar con ellos, de aprender otras culturas” (Indígena 2).

“Si, donde más evidenciamos eso, yo en lo personal, es en danzas, porque allí manejamos la danza andina, pacífica, atlántica, del Meta, Ecuador, Ipiales y de otras partes; entonces hay una diversidad de la cultura y enriquecimiento en esa parte; pienso que esos programas o esos talleres o esos festivales que hacen aquí en la Universidad dan para eso, para que haya una diversidad, un enriquecimiento propio de cada uno” (Afrodescendiente 1).

“Pues conocer no tanto, más bien convivir con otras culturas, por ejemplo, con los afros, entonces, como que, si convivimos, notamos esa alegría, esa emoción, esa actitud, que ellos tienen” (Indígena 1)

“Además de los afrodescendientes y los indígenas, en las ciudades hay subculturas que pueden ser por sectores de barrio, por decir, sector del oriente, del occidente, del norte; y aquí, en la universidad nos encontramos con todo eso, con personas que son o han vivido diferentes experiencias por el barrio; cada quien nos da a conocer, mediante sus actos, su cultura” (Indígena 2).

“Si, porque nos ha permitido conocer, porque en las diferentes materias que hemos mirado han incluido diferentes culturas como son las culturas urbanas y danzas de indígenas y afrodescendientes” (Mestizo 7).

“En el transcurso de mis estudios si se ha dado la oportunidad de compartir con otras culturas tanto en el salón, con nuestros compañeros, con las salidas que hemos tenido con los docentes dentro de la región de Nariño; y los conocimientos adquiridos han sido gratificantes para nuestra formación, experiencias únicas, que no se van a volver a repetir; entonces si ha sido provechoso el estar aquí, el estudiar educación física, el relacionarse con los demás docentes, el participar en actividades que se realizan dentro de la Institución y adquirir más conocimientos para nosotros” (Mestizo 8).

“Si hemos realizado muchas salidas; la relación con nuestros docentes nos ha aportado en ese conocer de más culturas y conocernos a nosotros mismos; el último viaje que realicé fue a Leticia donde compartí con las comunidades de allá, son culturas, creencias y costumbres muy diferentes; y son conocimientos adquiridos, no por medios documentales, si no por experiencias, y uno mismo les comenta a las personas y también se empieza a generar un conocimiento” (Mestizo 2).

Subcategoría: Amor pedagógico:

12. ¿Ustedes cómo se reconocen colectiva e individualmente desde su cultura?

“Uno se reconoce primero que todo por el apellido, y más formalmente por la familia o sea de dónde viene y para dónde va; uno pregunta de dónde viene la comunidad, qué practicamos, qué dialecto tenemos; uno también se reconoce, por lo menos en nuestra comunidad, porque tenemos tres etnias. Inga, kamsá, y la etnia los pastos; [en lo educativo] tenemos el

bachillerato porque no existe una escuela de formación universitaria; solo hay apoyo a nivel de primaria y bachillerato mas no de universidades. Si hay apoyo de universidades, según los compromisos de la misma comunidad, a la que le ofrecen unos [determinados] programas, pero si quiere otro programa no hay apoyo para esos, solo para lo que está planteado; además, para estudiar a nivel nacional nosotros tenemos la Universidad de Medellín y la Universidad Antioquia, pero bajo las normas que nos da la comunidad, mejor dicho el cabildo, o sea ellos nos dicen «hay cuatro programas, de los cuatro programas no se puede elegir más», entonces, si nos gusta una carrera no podemos avanzar, porque no hay presupuesto que nos ayude ,o sea nos toca del bolsillo propio sacar para estar aquí estudiando la carrera que a nosotros nos gusta; además, nos reconocemos porque al salir de un campo o de un pueblo a una ciudad, es muy difícil la expresión o la comunicación con otras personas, porque la parte de la comunidad es muy diferente a la parte de los colonos, o sea de la gente blanca, nos expresamos diferente” (Indígena 5).

“En Tumaco, nosotros nos caracterizamos por el hablado que es muy diferente, el color de la piel, el cabello; una de las cosas que más nos caracteriza es nuestra forma de ser, nuestro carisma; hemos sido tan pisoteados, que ese mismo hecho nos hace sentir bien consigo mismo, buscando como alegría y dicen que la sabrosura; nos expresamos diferente, no miramos igual que otras personas de otras partes; en el estudio, no hay universidades buenas, está la Universidad de Nariño, pero lo único que pueden ofrecernos a nosotros es agronomía, pesca, pero no se han dado a la tarea de averiguar, si hay gente de Tumaco que quieren ser abogados, doctores, para ampliar la infraestructura educativa, para que así no digan «ah, el negrito», «ah el pescador»; ahora nos tildan por algunos que somos narcos; además, en la ciudad de Pasto, gracias a Dios a mí no me han tratado tan mal, pero si he visto compañeros que los tratan mal, por ejemplo, llegan a dar una plática a una institución [educativa] y dicen «ay el profe negrito» los mismos niños; y me he dado cuenta que cuando en esa institución hay niños de nuestro color, pues afrodescendientes, tiran más empatía con nosotros, porque de `pronto, sabemos cómo llegarles, cómo inspirarles la confianza que de pronto al estar con un profesor que es de otro color, disculpen la expresión blanco, no se sienten bien, no les agradan tanto; nosotros somos más alegres, y el solo hecho de ser más alegres nos da para hablar más duro y creen que estamos gritando y expresándonos de otra manera” (afrodescendiente 7)

“Nos mostramos como unas personas alegres, espontáneas, siempre dispuestas a colaborar; tenemos una libre expresión cuando estamos entre nosotros” (Afrodescendiente 1).

“Nosotros nos unimos más entre nosotros que con otras personas porque tenemos temas en común, como la religión y otras cosas que nos atan sin querer, unos a los otros. Yo me siento orgulloso de ser negro, eso es lo mejor que me ha pasado en la vida, si volviera a nacer y tuviera que elegir, elegiría otra vez ser negro (Afrodescendiente 2).

“Nosotros nos reconocemos por el respeto ante la naturaleza, el respeto a los niños. La naturaleza, la pacha mama, como algo valioso y sagrado que se debe cuidar para otras generaciones futuras” (Indígena 2).

“Desde la educación, nosotros nos reconocemos, porque nuestra educación no es un colegio, digámoslo así, del común y corriente, sino que es etnoeducación, donde los niños empiezan a

ser formados en su cultura, en los símbolos, los usos y las costumbres que hay dentro de la comunidad, lo cual es importante porque estamos invadidos por la zonas urbanas, entonces se ha perdido algo de la identidad; se trata de recuperarla desde la educación formal; y respecto a la informal, las cosas que más me gustan de mi comunidad son las mingas: mingas de pensamiento para tomar decisiones que no solo las hacen el líder indígena, el gobernador; mingas de ideas, para proponer, para construir, para tomar decisiones; y las otras, las mingas comunitarias, que se hacen para reparar cosas que se dañaron, como los daños hechos por la naturaleza; y dentro de eso se trabaja la olla comunitaria, es decir, que usted contribuye con papas, yo contribuyo con mazorcas, con habas, con ullocos, y mientras los hombres, algunos niños y algunas mujeres están trabajando, otros están cocinando para todos, entonces, ese compartir que hay en mi comunidad es lo que yo siento que hace que seamos distintos (Indígena 1).

“Pienso que nosotros tenemos una cultura urbana, más que todo y esta se ve reflejada en nuestro quehacer diario como es hacer las cosas que uno hace en la mañana, tomar un transporte; a nivel cultural lo hacemos toda una comunidad; sí hay una cultura establecida para nosotros” (Mestizo 1).

**13. ¿Ustedes se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus compañeros?
Explicar.**

“Desde el primer semestre siempre ha habido compañerismo, pero más no comunión, o sea, nosotros somos muy desunidos: un grupo por allá, otro por acá, no buscamos integrarnos; siempre ha habido la desunión del grupo, no sé si será porque unos somos de pueblo, otros son de ciudad o por diferente estrato económico; siempre ha habido conflictos” (Indígena 5).

“Sí y no, porque a veces llegan a uno, quieren relacionarse o, digámoslo, acogerlo a uno; pero hay otras personas que son bien creídas, de pronto porque son de aquí de Pasto, que creen que ellas son las únicas que saben y que pueden, y toman para la burla, la parte de la cultura que uno trae de otra parte (Afrodescendiente 3).

“Yo pienso que uno no se ha dado a reconocer, en mi caso no, yo no le he contado al curso de dónde vengo, ni la cultura o el cabildo a que pertenezco, o sea, yo casi no comparto con los compañeros; y me imagino que es por eso que ellos no han sabido nada de mí; entonces como uno no ha tenido esa conversación, es algo desconocido para ellos” (Indígena 2).

“En el salón de clase tenemos algunas diferencias entre compañeros, porque, de pronto, desde hace tiempo no han estigmatizado de que la persona negra es el ladrón, la persona negra es el ratero; pero no se ponen a indagar bien; en cuanto al Cesmag, los profes afrocolombianos son contaditos, en cambio la gran mayoría de profesores son de color blanco, y uno mira ese cambio, porque uno estaba acostumbrado a recibir clase de personas de su color, entonces hay un gran cambio” (Afrodescendiente 1).

“Pienso que en lo único que nos reconocen los compañeros es en la parte cultural, más que todo en la parte dancística, que es lo que se mira; creo que es en lo único que nos tienen en cuenta; en las temporadas de las fiestas solo buscan a los niches para que hagan una

presentación, duele decirlo pero es la verdad; también nos buscan para que hagamos una demostración sobre la danza, o una muestra gastronómica sobre los platos típicos de la tierra; o por las cualidades deportivas, pero más a fondo no se nos reconoce. Un problema grande es que se genera como burla de ellos por los de allá, se quieren burlar de uno, por ejemplo, todos no hablamos igual: hay unos que hablan más grueso, hay unos, los de la costa, que nos comemos algunas palabras, entonces eso genera burla para algunas personas de acá; eso hace que en ocasiones uno se mantenga a la defensiva, y se produzca un inconvenientes entre compañeros...Pero vale recalcar que hay algunas personas que se sienten identificadas con nosotros, y prefieren estar con uno, porque ellos dicen: “este morocho me hace sentir cosas diferentes”; esos son los que se integran directamente con uno, por la forma de ser de uno, la forma como uno los trata” (Afrodescendiente 2).

“A veces yo me he sentido como aislado, pero a veces también me he sentido muy acogido con el grupo; cuando manejamos las clases prácticas, nosotros entramos a encabezar esa parte, porque en lo práctico a nivel de educación física nos desempeñamos bien (Afrodescendiente 1).

“Aquí en Pasto, aunque hay muchas personas que dicen que no, sí se maneja mucho lo que es el racismo, desde el momento en que uno llega a un salón, por eso es que nosotros siempre tenemos acogida entre nosotros, y desde que llegamos nos sentamos los mismos, porque con los de aquí, en muchas ocasiones, uno les habla y ellos son como que no nos ven, o cuando uno llega piensan: «este negro»” (Afrodescendiente 3).

“No, cuando uno dice que es indígena ante los compañeros o ante cualquier persona, por ejemplo, dicen: «vos sos indígena» y lo dicen de tal forma que es una burla, es como un insulto, ¿por qué se burlan de nuestra identidad como indígenas? (Indígena 2).

“Personalmente yo pienso que si soy una de las personas que se siente acogida en el curso, trato de llevarme muy bien con todas las personas que están en mi curso, no podría decir que las conozco a fondo pero si sé algo al menos por encima; trato de hablar con todos, de pasar cualquier momento bien con todos, a pesar de que mi curso no es un grupo muy unido, porque se dividen en sub-grupos dentro del salón, pero uno trata de llevarse con todos y así aprende mucho de cada uno de ellos” (Mestizo 3).

14. ¿Ustedes se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus docentes? Explicar.

“Yo pienso que en la mayoría de veces uno sí es reconocido, pero en otras no, porque los docentes es como que a las personas de acá, de la ciudad, les tienen un mayor aprecio que a las personas que venimos de lejos; yo creo que a nosotros nos reconocen por las cosas que hacemos, por ejemplo, si alguien se destaca en un deporte o es bueno para algo, pero no siempre se da ese reconocimiento por la cultura de los docentes aquí” (Indígena 6).

“A mí me ha ido bien con los profesores, yo he tratado de acogerme a ellos y ellos de acogerse a mí, y con todo respeto, por esa parte estoy muy alegre” (Afrodescendiente 3).

“Me he sentido acogido por los profesores porque uno trae otro dialecto, y uno dice una palabra, pero ellos no la entienden, entonces, no se burlan si no que preguntan: «qué me

quiere decir con esa palabra», entonces uno les explica, y las cosas quedan claras; mientras que algunos profesores, por ejemplo, en los colegios, se burlan de los niños, entonces eso lleva consecuencias en los estudiantes del futuro” (Afrodescendiente 1).

“En lo personal, no he sentido ni desprecio ni enemistad de ningún docente, siempre me la he llevado bien, siempre estamos dispuestos a dar lo mejor y los docentes si se han comportado bien con nosotros. Si nos acogen, cuando pueden ayudarnos nos ayudan, pero no a hacernos todo sino a explicarnos, a guiarnos, a decirnos cómo se hacen las cosas” (Afrodescendiente 1).

“Personalmente, aunque no he sido víctima, he evidenciado algunos comportamientos de algunos profesores que no son los adecuados con algunos compañeros de nosotros; un ejemplo: estaba un compañero detrás y estaba hablando por allá y como ya lo tienen a él referenciado que él es el que habla duro, dijo un profesor: «ah, se te salió lo mico», o sea, «se le salió lo mono», «se le salió lo negro». No nos tienen en cuenta; todo el tiempo la prioridad le dan al profesor y no al estudiante en general; existen ocasiones en que uno se siente incluido por parte de un profesor, pero también se siente excluido por otros profesores” (Afrodescendiente 2).

“Muchas veces hay problemas con los compañeros, pero yo no le echo la culpa a los estudiantes, le echo más la culpa a algunos docentes, porque si usted como docente le dice a unos estudiantes de la costa «vos sos negro», entonces, qué educación le está dando usted a esa persona” (Afrodescendiente 3)

“No, no, la verdad no, en ningún momento, de hecho, creo que nunca se han atrevido a preguntar si somos indígenas o no, y entonces, reconocimiento no, de docentes, ninguno (Indígena 1).

“Se siente que el indígena es una persona burda, una persona tonta y, de hecho, los docentes nos ven mal; en alguna ocasión un docente, no sé, creo que estábamos en cuarto semestre, pero recuerdo tanto que dijo «es que esos indios son brutos y hasta cochinos», entonces, cuando un docente, que es un modelo, se expresa así, no se puede esperar nada más de los estudiantes; yo soy una persona que me reconozco, siempre digo «yo soy de un cabildo indígena», pero llega hasta ahí, hasta saber que soy indígena (Indígena 1).

“A todos los del grupo nos ven como un todo, mas no como diferentes que pertenecemos a culturas diferentes; nos ven como si todos fuéramos iguales, ciudadanos normales y no pertenecientes a un grupo especial de afrodescendientes o indígenas (Indígena 2)

“Si nos toman como estudiantes de educación física, pero no como indígenas que están estudiando educación física” (Indígena 1).

“En el aula de clase yo creo que todos somos reconocidos y acogidos por los docentes desde varios puntos de vista, ya sea por ser el más indisciplinado o por ser el más juicioso; y el docente siempre trata de que el conocimiento que él está brindando sea general y que todos los adopten para sus labores como futuros docentes” (Mestizo 8).

“En mi caso yo sí me siento acogido cuando los profesores dictan sus materias, pero hay en algunos casos comportamientos de compañeros que hacen algarabía o algo relacionado; en ese caso el docente únicamente presta su atención a las personas que le están prestando atención a él, y a las personas indisciplinadas les da consejos para que mejoren su comportamiento” (Mestizo 4).

15. ¿Ustedes se sienten apreciados por sus docentes?

“Por algunos, no por todos; a veces los profesores mismos miran el grupo que es más callado y le ponen más atención; mas no al otro grupo que en verdad es alegre, es llamativo; también el profesor, por estímulo, dice «trabaje con ese grupo» porque uno se ha dejado querer de un docente y habla con él” (Indígena 5).

“En sí los profesores no aprecian por la cultura de cada uno, ellos más que todo que aprecian por la parte académica, si rinde o no rinde, ellos así mismo lo acogen; hay uno o dos profesores que he notado que lo que lo ven a uno y se alegran y dan la mano y preguntan «cómo va, cómo va la vaina», pero los demás pues si ellos son solo lo académico y académico (Afrodescendiente 3).

“No, a veces los docentes es como que dicen «ustedes qué hacen aquí estudiando», pues anteriormente en otros semestres [hasta cuarto semestre] ciertos profesores nos decían a nosotros «hay algunas carreras que no son para ustedes y se pueden retirar no han gastado mucha plata»; entonces, eso para nosotros es doloroso que un docente nos diga eso” (Indígena 5).

“Normal, como todos, siempre van a haber mejores relaciones con unas personas que con otras; uno no se lleva bien con todas las personas; igual con algunos docentes hay barreras; pero también hay profesores que dan confianza, se puede conversar, incluso, hasta chistear; con otros profesores no se da nada de eso (Indígena 2).

16. ¿En la I.U. CESMAG se promueve que estudiantes y docentes se escuchen mutuamente, permitiendo que el maestro aprenda continuamente del discípulo y el discípulo enseñe continuamente?

“Dentro de la Institución, no, no he mirado eso y tampoco lo he presenciado; lo que he visto es que a veces docentes no se la llevan bien, no hay ese diálogo entre docentes ni en la misma sala de profesores, no se comprenden entre ellos mismos; así como no se comprenden ellos no nos comprendemos nosotros como compañeros, como estudiantes” (Indígena 5).

“No se promueve que los docentes se escuchen mutuamente con los estudiantes indígenas y afrodescendientes” (Afrodescendiente 3).

“Nosotros no sabemos qué es lo que está internamente pasando acá, a veces los profesores son estrictos, mas no salen a explorar; igual, nosotros no exploramos más allá de lo que tenemos que vivir o vivenciar con los compañeros, y así pasa en la ciudad, o sea a uno le falta mucho para vivir experiencias” (Indígena 5).

“Esto se ve en los conflictos, después del conflicto, cuando un estudiante tiene una discusión con un docente o comete un error con el docente, entonces los del Comité [Curricular] del programa los invita al estudiante y al docente, pero pues después del conflicto; antes del conflicto no hay espacios para que el docente y los estudiantes hagan algo fuera de la clase, que no sea dictar la clase, como que actos de convivencia o actividades que permitan socializarse, relacionarse, conocerse (Indígena 1).

“Hay algunos profesores que nos brindan su conocimiento no solo en sus clases sino también por afuera de ellas, pues algunos nos dan consejos. Siempre nosotros en nuestra investigación hemos tenido bastantes dudas y para ellos no ha sido ningún problema atendernos en horas extra curriculares; la universidad plantea horas de asesoría y esas son las más importantes donde uno comparte conocimiento con los maestros, o sea, sería un aprendizaje que uno le brinda al docente y el docente le brinda a uno, una enseñanza recíproca; pero faltan actividades para escucharse mutuamente como actividades de integración, salidas de campo, con la gran mayoría de docentes” (Mestizo 4).

“Pienso que sí hay una acogida entre docente y estudiante en la I.U.Cesmag, ya que esta brinda espacios propicios para esto como son los espacios de asesorías de investigación, pero también hay docentes que aparte de su clase ellos hablan con nosotros, algunos nos comparten conocimientos o nos despejan dudas que tengamos respecto a cualquier tema (Mestizo 1).

17. ¿Ustedes consideran que la ética o sistemas de valores y la espiritualidad son aspectos importantes de su formación investigativa? ¿Por qué?

“Uno tiene que ser ético en todo, en lo laboral, en lo social; uno debe ser ético frente a la sociedad; ético en la calidad de docente y ético en la calidad del conocimiento que enseña o investiga; ético para hacer un bien propio y un bien para la sociedad” (Indígena 5).

“Los valores son muy importantes, por ejemplo, yo voy a investigar a un corregimiento y si yo no tengo valores ni ética para llegar a cada una de esas personas, no me van a colaborar en el proyecto que yo quiero hacer con ellas, o sea, hay que llegarles con amabilidad y respeto, lo cual es fundamental para una investigación” (Afrodescendiente 1).

“En la investigación obviamente es necesario la ética, los valores y la espiritualidad, porque uno tiene que respetar las costumbres y religiones que tienen ciertas personas; uno no puede llegar a tratar a todos igual, porque hay unos que tienen otras creencias y religiones, y para hacer las cosas de uno no se pueden violar las cosas de ellos (Indígena 2).

“Si no tenemos una buena ética no podemos decir que tenemos valores, y los valores vienen desde la casa; y esos valores, uno tiene que inculcárselos a las demás personas; creo que la mejor forma de generar un buen ambiente es la sencillez de uno, ser humilde ante la sociedad y adaptarse a los medios de ella” (Afrodescendiente 7).

“Todo lo que tenga que ver con valores debe trabajarse en toda investigación que se haga” (Afrodescendiente 2).

“Pues la universidad es muy espiritual, la universidad responde a principios espirituales, y creo que sí, la universidad si se ha preocupado por esa formación espiritual de los estudiantes, y la verdad en que la fraternidad que se requiere en las investigaciones, se la ha inculcado, la cual se entiende que viene de lo espiritual” (Indígena 1).

“Yo pienso que la ética y la espiritualidad no influyen mucho en la investigación, ya que esto depende de cada persona, de cómo sus antepasados le hayan inculcado estos aspectos; entonces, hay personas que no tienen mucha creencia en la espiritualidad, entonces, se podría decir que no hay una gran relación entre lo que es investigación y espiritualidad y ética” (Mestizo 1).

“Uno en las investigaciones más que todo se dedica a la investigación, pero en la parte espiritual yo creo que cada persona tiene su creencia, en la parte ética uno respeta las creencias de los demás, entonces, las investigaciones no afectarían las creencias de las demás personas” (Mestizo 4).

“De mi parte yo pienso que la ética si tiene que ver mucho con la investigación, porque depende de la ética que uno tenga en la formación para lograr que sea provechosa esa investigación, porque puede tomar cierta responsabilidad y disciplina al momento de realizarla; y en cuanto a la espiritualidad, yo creo que ya es individual de cada uno, yo creo que cada uno tiene su creencia y cada uno sabe encomendar su investigación a lo que crea o no crea” (Mestizo 3).

Categoría Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad:

Subcategoría: Diálogo de saberes:

18. ¿Qué opinan ustedes de la ciencia occidental?

“A mi desde niño, la cultura gringa o lo que venga del extranjero casi no me gusta, empezando porque en Tumaco cuando fueron los gringos, cuando estaban allá los antinarcóticos querían imponer su cultura; en cuanto a avances tecnológicos, si me parece unas cosas bien si, que nos permiten modernizarnos, pero sin que nos olvidemos de la cultura nuestra” (afrodescendiente 7).

“A nosotros nos obligan a aprender de esa ciencia, aunque nosotros tenemos indígenas, usted sabe que la medicina se maneja más que todo con los indígenas y muchos remedios que se ven ahora en el mundo son gracias a ellos; también a nosotros los de la costa; nosotros somos nariñenses, nosotros no sabemos nuestra cultura, y nos enseñan la cultura de afuera; nos obligan el inglés, por qué no nos enseñan español, nosotros no sabemos allá bien español, entonces, ¿si no sabemos bien español, por qué nos quieren obligar a hablar inglés?” (Afrodescendiente 3).

“La educación aquí es globalizada, en Colombia se maneja con las normas de afuera, no con las normas de acá. Ustedes miran el plan de educación de aquí [Colombia], se basa más en la educación de España, de Cuba, ¿y qué pasa con la educación en Colombia? nos obligan

educarnos como las personas de Europa, sin tener en cuenta que somos colombianos, que somos nariñenses, somos de la costa” (Afrodescendiente 1).

“Yo pienso que no todo lo que viene de Occidente es bueno, tampoco es que sea malo, porque muchas de las cosas que llegan acá de allá son necesarias, por ejemplo, el teléfono, la mayoría de ropa que usamos, electrodomésticos; hay cosas que así como nos perjudican también nos benefician y no se les puede echar la culpa a ellas, o decir que estas cosas vinieron a dañarnos la vida; creo que está en cada persona, ya ellos verán como las asumen, con qué responsabilidad las utilizan, y es lo mismo con las armas” (Afrodescendiente 2).

“Este es un mundo de apariencias donde a la gente le importa más eso que los sentimientos, donde el que más muestra es el que más tiene y allá es donde quisiéramos estar y dejamos de darle valor a momentos y le damos valor a cosas, y eso nos lo ha vendido la cultura occidental; por los medios de comunicación visual y auditivo nos han hecho saber que si una frase tiene una palabrita en inglés es de un nivel superior, es allá donde queremos llegar. Todo queremos que tenga un tinte estadounidense porque para nosotros representa superioridad, pues esa es la idea que nos han vendido, esa es la idea que tenemos porque, lamentablemente, somos más bien oidores sumisos, poco y nada de controversia” (Indígena 1).

“Tenemos a los colonizadores en esa concepción de malos, que nos vinieron a saquear, a robar todo y a imponer sus pensamientos, su cultura; a robar nuestra naturaleza, a pisar nuestro pensamiento, nuestra cultura, nuestros dioses; y vinieron a pisar por traer el pensamiento de ellos; pero a pesar de eso no todo fue malo, nos trajeron conocimiento que nos permitió el desarrollo, aunque ahora todo se volvió más material, menos espiritual” (Indígena 2).

“Yo pienso que la ciencia occidental nos ha ayudado a la humanidad a evolucionar mucho, lastimosamente en nuestro país no se ha logrado toda la evolución que se quisiera; esa ciencia ha logrado hacer ver a la humanidad cosas que de pronto consideraba inexplicables” (Mestizo 3).

“Yo creo que la ciencia occidental es muy importante ya que a través de esta los suramericanos han cambiado vidas y han moldeado a las personas. Hay algunas personas que se dedican a estudiar a autores europeos y se basan en ellos, y su comportamiento se asemeja al de ese autor, entonces, yo creo que es una referencia muy importante para todos nosotros; pero sería muy importante que también nosotros, nuestra cultura, sacara provecho de esto y lograra hacer también llegar a esos Estados tan grandes sus conocimientos y que nosotros hagamos nuestra propia ciencia, eso sería lo ideal; de mi parte he estudiado muchos europeos como Frederick Nietzsche, y he aprendido bastante de ello” (Mestizo 4).

“Pienso que la ciencia occidental ha aportado a los países menos desarrollados de manera muy significativa, ya que esta ciencia tiene años de investigación, es el resultado de mucho trabajo, y son resultados exactos y precisos, que dan pie a que nuestros países que son menos desarrollados, con base en esas investigaciones, logren resultados significativos y aportes a la sociedad” (Mestizo 1).

19. ¿En su formación como investigadores, el docente tiene en cuenta sus saberes previos, su historia colectiva, su contexto y los estimula a conocer, comprender y valorar su propia comunidad, a reforzar su autoestima e identidad personal y cultural? Explicar.

“Los gringos llegan mucho a mi cultura, y empiezan a grabar, a llevarse lo que mi cultura hace, las costumbres, todo eso se lo llevan para allá, y ellos plasman, narran, escriben, lo dan a conocer, aunque una cosa es escribirlo y otra cosa es vivenciar; pues lo mismo pasa con los profesores, la investigación de ellos es basarse en un libro, leer de un autor, leer de otro autor, de Platón, Aristóteles, Sócrates, entre otros, y van y dicen: «yo investigué eso», y se reúnen con los profesores de investigación y empiezan a escribir los que de pronto hayan vivido, en una escuela de formación deportiva o un colegio o una institución o un instituto, y dicen: «es lo que me pasó a mí», pero es lo mismo que dice el tal autor, y siempre nos van a enfocar a nosotros en lo que dice un autor; el tal autor dice eso y así nos están enseñando a nosotros: leer un autor y plasmar lo que dice el autor, mas no lo que nosotros en verdad estamos viviendo en un plantel o en una escuela de formación” (Indígena 5).

“Los profesores no saben nada de uno, yo nunca he escuchado hablar sobre los afrodescendientes o indígenas”. Nunca nos preguntan quiénes somos, qué hacemos, qué conocimientos traemos” (Afrodescendiente 3).

“Cuando uno llega lo primero que hacen es preguntar el nombre y de dónde viene y allí se queda; pero no se meten a fondo, a investigar de la cultura de uno, sino que le preguntan eso y ya, allí no más se queda” (Afrodescendiente 1).

“No, porque hay un currículo y tenemos que seguirlo, tenemos que estudiar con base a lo que está estipulado allí, entonces, no se le tiene prácticamente en cuenta a uno, lo que uno sabe, lo que uno quiere hacer, ni nada por el estilo. Pienso personalmente que los profesores van a lo que van, a lo que los llevan, a la planificación de su clase, eso es a lo que ellos van y le ponen a uno; pienso que debería ser, al contrario, en algunos puntos, no en todos, porque tampoco el profesor puede darle autonomía a lo que el estudiante quiera hacer, en algunos puntos, creo que se tendría que tener más en cuenta a los estudiantes” (Afrodescendiente 2).

“Normalmente el profesor dice «bueno, yo soy profesor de tal materia y vamos a trabajar esto, y listo; este es el plan curricular que vamos a trabajar, bájelo por Internet y empiecen a trabajar» (Afrodescendiente 4).

“No, no, la verdad es que estamos siendo tratados, no sé cómo decirlo, como los demás, y si, como le digo, no ha habido el espacio para darnos a conocer, entonces no sabemos qué tanto nos respetan, solo sabemos que el decir indígena es un insulto, es como el indígena, aborigen” (Indígena 1).

“Yo creo que sí, porque al inicio de cada semestre la mayoría de profesores dicen: «dígame su nombre, de dónde viene, de qué colegio, ha trabajado o trabaja»; yo creo que si siempre se maneja desde esa parte. El profesor arranca con su materia, pero a partir de nuestros

conocimientos previos, le pedimos al docente aclaraciones o le pedimos retroalimentaciones” (Mestizo 5).

“En cuanto a la investigación, yo creo que sí tiene en cuenta, porque ellos, para que uno haga la propuesta, le preguntan a uno en qué se siente bien, en qué le gustaría investigar, entonces uno, según el tema de su interés hace su proyecto de investigación, entonces si se tendrían en cuenta los saberes previos” (Mestizo 6).

Subcategoría: Alteridad en la formación investigativa:

20. ¿El trabajo investigativo que realizan lo hace de manera colectiva con sus compañeros, tolerando y respetando las diferencias? Explicar.

“Nosotros trabajamos con tres [compañeros] que son de la misma comunidad afro; nos respetamos y sabemos cómo manejar, cómo dirigir una clase; siempre hay un apoyo mutuo entre nosotros porque ya nos conocemos, y manejamos bien en ese sentido nuestra investigación” (Afrodescendiente 3).

“El trabajo de investigación es bueno, se comparte cada una de las opiniones, cada uno da su versión y eso es respetable, cada uno da su aporte” (Indígena 5).

“El grupo nuestro ha venido trabajando desde primer semestre, pero como dicen siempre los profesores y yo también lo digo, que en un grupo de trabajo, siempre va a haber conflicto, porque cada uno es diferente, cada uno tiene una opinión, cada uno entiende de una manera, y hay choque; pero en sí, las cosas están mejorando” (Afrodescendiente 1).

“Yo estoy con una persona de Pasto, y sí ha habido inconvenientes porque la interpretación a veces a mi compañero se le dificulta mucho; también se le dificulta la puntuación y las normas de presentación, entonces a mí me toca corregir, porque los dos nos partimos el trabajo porque es hartito lo que nos dejan; a veces cuando estamos reunidos si trabaja, pero toca estarle diciendo: «hagamos esto», «vení colábrame en esto», entonces sí hemos tenido inconvenientes en la investigación, pero en lo cultural él es muy allegado a nosotros los afrocolombianos” (Afrodescendiente 1).

“Creo que la mayoría de las personas pensamos que solo lo que hacemos nosotros es lo bueno y lo que hace el otro compañero es malo, yo creo que morimos por lo que pensamos, entonces ese es el problema que existe día tras día en el grupo y no respetamos; pero nosotros a veces debates dentro del grupo que nos ayudan a acordar la idea que más conviene con el tema investigado, pues, el trabajo no es solo mío, es de los tres y tenemos que llegar a un mutuo acuerdo entre los que estamos realizando el trabajo (Afrodescendiente 2).

“Para trabajar bien en grupo, yo agradezco al Cesmag, a algunos profesores y a distintas personas con las que he compartido aquí, porque yo antes era una persona muy impulsiva; ahora yo llego a Tumaco y la gente prácticamente me desconoce, y esto que he logrado no hace parte del entorno en donde me crié, porque en mi hogar aunque he recibido una educación familiar excelente, uno comparte poco tiempo; ahora soy una persona más tolerante

conmigo mismo y con las demás personas”, lo que es muy importante en el desarrollo de nuestra investigación” (Afrodescendiente 2).

“En nuestro trabajo de grado somos cuatro: dos urbanos y, dos indígenas, y es exagerada la diferencia que hay entre el aporte que el estudiante indígena hace a su comunidad indígena que los otros; se nota el sentido de pertenencia que hay del estudiante indígena, que trata de ayudar y construir, o sea, trata de que las cosas funcionen, mientras que los otros se dedican simplemente a hacer la observación y a cumplir con la universidad, no con el grupo sujeto de estudio” (Indígena 1).

“En el caso mío somos dos y siempre ha habido apoyo, siempre hemos estado los dos juntos, y todo el tiempo de la investigación hemos participado por igual, nos comprendemos mucho y no ha habido ningún inconveniente” (Mestizo 6).

“Algunas veces se choca con los compañeros y muchas veces allí está la parte humana, quizá la parte de ponernos en el lugar del otro; nosotros, al principio nos encontrábamos mucho, pero llegó un momento en que nos sentamos a hablar los cuatro del grupo, hablamos de nuestros problemas y buscamos soluciones; hoy en día esas dificultades que teníamos son fortalezas y hemos sobresalido bastante con nuestro proyecto de grado” (Mestizo 5).

“En mi grupo de investigación integrado por tres personas, hemos logrado entendernos en nuestro trabajo, cuando tenemos alguna dificultad y nos contradecemos en algún tema o en alguna teoría, buscamos el apoyo del docente para que nos aclare las dudas; no podemos negar que a veces sí tenemos diferencias, pero siempre tratamos de calmarnos y solucionarlo de la mejor manera, sobre todo, buscando el apoyo del docente asesor” (Mestizo 3).

21. ¿Ustedes cuentan con asesoría en las actividades investigativas, acompañadas con la realización de seminarios, eventos, talleres, teniendo en cuenta que debe haber diálogo, debate, intercambio de ideas, disenso y concertación entre los participantes en las diversas investigaciones? Explicar.

“En la parte investigativa los únicos debates son cuando uno está en la asignatura que le corresponde, donde se hacen mesas redondas o talleres, y cada uno expone y debate” (Indígena 5).

“Hay congresos que hacen [en el programa] son buenos, pero a veces uno no está dispuesto económicamente, porque el papá o la madre dicen «si hágale», pero a veces uno no tiene la plata (Indígena 5).

“Nosotros debatimos entre nosotros, en el grupo de investigación, o sea, entre los tres, para no ir a improvisar” (afrodescendiente 7).

“Eso ya depende de cada profesor, porque no sé ahora cómo será, pero cuando desde primero nos enseñaron el PPD, los profesores iban allá y decían: «no más trabajen en grupo y muéstrenme los avances de lo que están haciendo», por ejemplo, hacen unos objetivos, pero otros profesores decían «hagan grupos de esta manera, divídanse así». Todo lo que se haga depende de cada profesor: si el profesor quiere que los estudiantes le comprendan lo que

quiere transmitir, hace un trabajo serio, pero sí son unos vagos, como dicen ellos que somos nosotros, por eso ocurre que hay unos compañeros que en séptimo aún no sepan hacer un objetivo” (Afrodescendiente 2).

“Siempre ha habido una estrategia que utilizan los profesores para entregarnos sus conocimientos, para hacerlos llegar y para que nosotros asimilemos ese conocimiento: el diálogo; siempre ha habido debate porque somos diversos y cada persona piensa diferente; al final de la clase siempre hay retroalimentación” (Afrodescendiente 1).

“No, eso no, únicamente es la clase metodológica en la que le dicen «mire primero va a justificación» y de acuerdo a eso uno construye los objetivos, el problema de investigación, y se recibe la asesoría por parte del asesor asignado, pero, foros, debates en los que traigan a ponentes para que se intercambien ideas, no se hacen” (Indígena 1).

“Pienso que si hay apoyos extra clase, como los congresos que se realizan, donde hay cosas significantes que aportan mucho a nuestras investigaciones; también están las asesorías que tenemos con nuestros asesores, que nos llevan a aclarar muchas dudas y dificultades que se presentan durante la investigación, entonces estas actividades si se tornan importantes para la realización de esta” (Mestizo 1).

“En cuestiones de talleres y eventos relacionados con investigación no los tenemos; si tenemos el acompañamiento tanto del docente de investigación como del asesor” (Mestizo 8).

22. ¿A ustedes les han enseñado a ejercitar la argumentación, la deliberación, el respeto hacia el otro, el sentido de la justicia y la resolución pacífica de conflictos o la tolerancia frente a las diferencias? Explicar.

“Los docentes nos dan a conocer todo lo que es la parte de valores, todo lo que nosotros debemos ser dentro de la Institución, fuera de la Institución, con los compañeros, con las personas externas, con los niños; en la parte política lo que se busca es ser libre, que lo dejen expresarse, tener ideas propias; lo ideal sería que uno dé su punto de vista y poder relacionarlo con lo de afuera, lo que uno ha vivenciado, entonces, sería diferente, porque si me están acostumbrando a leer un libro y tengo que decir lo mismo que está en el libro, y no a dar mis ideas de lo que dice el libro, a partir de lo que uno ha vivenciado, de lo que a uno le ha pasado, y, entonces, la argumentación de uno frente al otro sería mucho mejor” (Indígena 5).

“En la parte argumentativa, si la Institución nos ha ayudado mucho, en mi caso, del colegio que vengo, desde la primaria al bachillerato me enseñaron a memorizar; y acá, desde primer semestre, a uno le han ayudado a argumentar, analizar, interpretar las cosas; esto, claro, para mi es mejor y me ha gustado más esta parte argumentativa, donde hay respeto” (Afrodescendiente 3).

“Mi inquietud es ¿por qué en lugar de inglés no estamos hablando de respeto?, ¿por qué valores solo nos enseñan una vez en el semestre, en un solo curso? Este tema es fundamental para hacer buenas investigaciones” (Afrodescendiente 3).

“Los profesores de investigación no infunden valores, ética, respeto o tolerancia, ni para vivirlas ni para aplicarlas en las investigaciones” (Afrodescendiente 1).

“Yo hablo de eso fundamentado, porque antes era una persona demasiado explosiva y no respetaba a nadie, y hace un año estuve en ética profesional, con un profesor que me hizo pensar muchas cosas, hablé con él, porque es bastante accesible, y me decía: «cuando no le guste algo, tome aire, acuérdesse que a usted si le dicen algo igual, como usted lo dice se lo dirán a usted, y a usted no le va a gustar», entonces, lo que he aprendido en ética y valores, es en lo que más me ha servido para la vida, para lo profesional y para la investigación” (Afrodescendiente 3).

“No, no se ha enseñado, no se ha tenido en cuenta de ninguna manera; de hecho, yo creo que sería primordial que en los primeros semestres se viera asignaturas, o por lo menos que existiera una electiva de oratoria y una de programación neurolingüística; creo que sería fundamental para los estudiantes de primer semestre que puedan conocer cómo hacer una argumentación, cómo hacer un buen discurso, entonces, podrían sentirse más tranquilos; siento que en esa parte si le falta a la I. U. Cesmag implementar otro tipo de electivas, o sea, muy bien filosofía institucional, muy buenas las éticas y valores, la sexual y la profesional, pero si necesitamos un espacio más amplio, que fomente el buen discurso, la argumentación, las interpretaciones” (Indígena 1).

“Si nos han motivado a ser argumentativos en nuestros trabajos, cuando uno llega no le gusta leer ni escribir ni le gusta argumentar, todo le parece aburrido excepto las clases prácticas, por ser nuestro ámbito la educación física, entonces, nos chocamos cuando dejan un trabajo de escribir y argumentar, pero al pasar los semestres nos vamos perfeccionando; hemos tenido docentes que son muy analíticos, muy argumentativos que van más allá para explicarnos, entonces esos conocimientos son gratificantes. También se dan las buenas relaciones con los docentes y ellos enseñan a los estudiantes a resolver sus problemas dialogando, no de manera conflictiva, porque, en el caso de los hombres, ellos tratan de resolver un problema a los golpes y agresiones, entonces la mediación del docente es para que ellos dialoguen, resuelvan sus diferencias y lleven una relación armónica entre sí” (Mestizo 8).

“A través de los semestres se ha brindado un conocimiento importante, uno cuando llega aquí a la universidad siempre llega con unas bases muy mínimas, pero a través de los semestres nos van inculcando bastante lo que es la interpretación, porque casi siempre nos mandan a hacer ensayos, artículos o nos mandan a hacer documentos, entonces, yo si diría que la universidad me ha cambiado bastante en ese aspecto” (Mestizo 4).

23. ¿Las investigaciones que están adelantando le sirven a su comunidad de origen?

“Los profesores no dejan vivenciar, no dejan investigar lo que uno quiere, si no toca trabajar en lo que ellos nos propongan, o sea, el tema que uno quiere investigar siempre va a estar negado en todas circunstancias; siempre cuando uno propone el tema dicen «no este tema no, los jurados se lo van a negar» siempre es con eso; entonces yo quisiera investigar mi cultura y dicen «no, el jurado no se la va aceptar»” A mí sí me interesa investigar a fondo mi comunidad, pues la verdad no la conozco bien; no sé cómo se maneja la escuela en mi

comunidad, porque jamás entré a ella; yo inicié ya desde la primaria con gente blanca y con mestizos; no conocí compañeros de la misma comunidad ni en la primaria ni en el bachillerato, pero como digo, hay parámetros de los docentes que nos impiden” (Indígena 5).

“El tema que tenemos en este momento si nos sirve porque allá y acá se trabaja la motricidad, porque es un tema para toda la gente” (Afrodescendiente 3).

“Todo trabajo de grado que se haga se lo puede modificar para la comunidad de origen; nosotros estamos trabajando relaciones interpersonales, lo cual les sirve a los de la costa o les sirve a los de acá, también les sirve a los de Europa, pero la población con la que trabajo en este momento no es de mi comunidad, porque yo quería hacer la práctica en mi pueblo, pero me dijeron que no se podía porque tenía que irme para allá, y que lo más pertinente era que haga la práctica y, por ende, el trabajo de grado acá; y otra cosa: yo traje la carta «de aceptación de la comunidad» firmada y tampoco me la aceptaron, entonces a nosotros nos toca por obligación hacerlo acá” (Afrodescendiente 3).

“Si, aunque mi población de estudio es de acá, porque un trabajo como el de nosotros que trata de la conducta de las personas, sirve mucho, sobre todo, a las personas de la costa que hay que sensibilizarlas sobre cómo relacionarse con las demás personas; yo creo que el trabajo es muy fácil para adaptarlo, pues lo único que toca es cambiarle la población porque este trabajo allá si se necesita” (afrodescendiente 2).

“Por supuesto que le sirve, porque trabajamos en el cuidado de los niños indígenas a través del futbol, ellos serán los beneficiarios directos de nuestra investigación; además invitamos a taitas para que ellos sean quienes nos ayuden a hacer la actividad, involucramos también a las familias, vamos a sitios sagrados, hablamos del churo cósmico, de símbolos que se encuentran dentro de la comunidad, entonces, también estamos ayudando al reconocimiento de ellos como indígenas, a que no se desliguen, porque actualmente se desligan mucho con un deporte occidental como el futbol por ejemplo, y tratamos de vincular y de conservar los usos y las costumbres” (Indígena 1).

“Yo había pensado realizar mi trabajo de grado en mi región, soy de Ipiales, y muchas veces yo hablé con docentes que me decían que para ellos ir a asesorarme yo tenía que pagarle el transporte, la comida, entonces, la mayoría de personas hacemos el trabajo de grado acá por las facilidades que se nos dan en los colegios de la ciudad; además puede ser que uno le pueda pagar al docente, pero que él no pueda viajar esos días por sus compromisos en Pasto, entonces, es más fácil que el docente lo visite aquí; entonces, es difícil investigar en las regiones” (Mestizo 2).

“Por las condiciones de la Universidad uno no puede aplicar la investigación en la región de donde viene, pero yo creo que uno le ha sacado el mayor provecho a la investigación; nuestra investigación es en gimnasia artística, lo cual sirve a la comunidad de la ciudad de Pasto, pero uno puede trabajar ese tema en su comunidad: yo aprendí esto en otra ciudad, pero lo puedo traer a mi comunidad” (Mestizo 5).

“Pienso que nuestras investigaciones si han aportado de manera rigurosa a la comunidad ya que estas se basan en problemas reales que se hayan evidenciado o se hayan observado en el sitio de práctica; y en lo hemos avanzado, hemos logrado una mejora de lo motriz en el caso de los estudiantes de la ciudad de Pasto” (Mestizo 1).

“Nosotros trabajamos para la comunidad, para brindarles un beneficio a ellos ya sea comunidad con niños, jóvenes, adultos, niños con necesidades especiales; siempre trabajamos en pro de ellos, para su beneficio; nuestro proyecto si trae muchos beneficios porque está relacionado con desarrollo motor, entonces si es beneficioso lo que estamos desarrollando y no solo para aplicarlo a nuestro grupo en el que estamos haciendo la investigación, si no para aplicarlo en varias comunidades, y sería más beneficioso si los aplicamos en comunidades vulnerables” (Mestizo 8).

CONVENCIONES:

Taller con estudiantes indígenas y afrodescendientes: color negro.

Taller con estudiantes afrodescendientes: color rojo.

Taller con estudiantes indígenas: color morado.

Taller con estudiantes mestizos: color azul.

ANEXO I

AUTORIZACIÓN DE LOS EXPERTOS ENTREVISTADOS PARA UTILIZAR SUS NOMBRES PROPIOS EN ESTA INVESTIGACIÓN

Gunther Dietz

jue., 5 jul. 9:23

para mi

Estimada María Eugenia,

¡Muchas gracias por la consulta! Sí, doy mi autorización para que mi nombre aparezca completo como sujeto entrevistado por ti en tu proyecto doctoral.

Y quedo pendiente de los próximos pasos. Cordiales saludos,

Gunther

Eduardo Antonio Restrepo Uribe

jue., 5 jul. 14:32

para mi

Estimada María Eugenia,

Claro que tienes mi autorización para usar mi nombre y la transcripción de las respuestas de la entrevista.

Saludos,
Eduardo

Gerardo Leon guerrero

lun., 3 sept. 20:43

para mi

Mi saludo cordial. Con gusto, AUTORIZO hacer uso de la información entregada a la DOCTORANDA MARIA EUGENIA CORDOBA a través de la entrevista: Solicito otorgar los créditos pertinentes cuando haga uso de dicha información. Gracias. Atte. Gerardo León Guerrero Vinueza

Gerardo León Guerrero

carmen cecilia cabezas

lun., 9 jul. 9:55

para mi

Estimada Dra. Maria Eugenia:

Cordial saludo.

En primer lugar, un gran saludo Sobre el particular con mucho gusto le autorizo. Espero que le rinda mucho.

Atte.,

Carmen Cecilia

luis eduardo calpa delgado
para mi

jue., 5 jul. 12:41

Estimada doctora María Eugénia;

Cordial saludo.

Con la presente autorizo a Ud. para divulgar los sentidos y conocimientos compartidos en el marco de su tesis doctoral, respecto de los sistemas de pensamiento andinos y expresiones del patrimonio bio-cultural del pueblo de los Pastos, con énfasis en los procesos de auto gestión solidaria de los grupos de mujeres y cultura de los pueblos indígenas del Sur.

LUIS EDUARDO CALPA DELGADO

ANEXO J

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS O EMERGENTES DE LA INVESTIGACIÓN

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS EMERGENTES
Interculturalidad	Diálogo intercultural	<p>-Empatía de los estudiantes.</p> <p>-Arraigo cultural, tradiciones familiares y valores de los estudiantes.</p> <p>-Orientación de los docentes de investigación en la formación de los estudiantes, sin considerar su cultura.</p>
	Construcción del conocimiento intercultural	<p>-Formación de los estudiantes sin atender las culturas propias de los estudiantes (formación no intercultural).</p> <p>-El racismo en el aula.</p> <p>-Imposición de su verdad desde la cultura Occidental.</p>
Alteridad	Encuentro con el otro	<p>-Dificultad de comprenderse entre personas debido a las diferencias culturales.</p> <p>-Discriminación fuera del aula (en el contexto de la ciudad de Pasto).</p> <p>Relaciones verticales entre docentes y estudiantes.</p>
	Amor pedagógico	<p>-Auto-reconocimiento del estudiante.</p> <p>-Reconocimiento y acogida por parte de los compañeros.</p> <p>-Reconocimiento y acogida por parte de los docentes.</p> <p>La escucha mutua entre docentes y estudiantes.</p>
Formación en investigación desde la interculturalidad y la alteridad	Diálogo de saberes	<p>-Aportes y problemas generados por la ciencia occidental.</p> <p>- Ausencia de los conocimientos locales en la formación investigativa.</p> <p>-Condiciones institucionales para el diálogo de saberes.</p>
	Alteridad en la formación investigativa.	<p>-Investigación colectiva realizada entre compañeros.</p> <p>-Estrategias para fomentar el diálogo en el proceso investigativo.</p>

Pedagogía decolonial	Epistemología de la pedagogía decolonial.	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de la pedagogía decolonial para la decolonización y la reivindicación. - Posibilidades y limitaciones en la aplicación práctica de la pedagogía decolonial. - Vías para la decolonización intelectual a partir de la generación de un pensamiento crítico.
	Metodología de la Pedagogía Decolonial	<ul style="list-style-type: none"> - Abordaje de la educación desde lo transdisciplinar e intercultural. - Necesidad de la formación integral de los estudiantes. -La realidad de la formación integral occidentalizada. -Reorientación del sentido y significado del currículo confrontando el conocimiento occidental con el conocimiento propio, mediante la investigación. -El tránsito al aprendizaje-desaprendizaje y a la generación y comprensión del conocimiento en una institución de educación superior convencional. - Las ciencias ancestrales y occidentales y la interculturalidad en instituciones de educación superior convencionales. - Factores que inciden en el desarraigo de sus comunidades por parte de los estudiantes. - Orientación que debe darse a la formación de los estudiantes para que puedan aportar a sus comunidades de origen:

ANEXO K

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS Y TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA

1. Transcripción de la información obtenida por las técnicas. Se digitó en textos de Word cada una de las entrevistas, grupos focales y talleres, copiando las respuestas de los sujetos de investigación, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Taller con estudiantes de grupo 9A

Indígenas y afrodescendientes

Fecha: 12 de agosto 2016

Lugar: Salón 403 - Edificio San Francisco de Asís

Participantes: 4 indígenas y 3 afrodescendientes

Entrevistadora: ¿Ustedes desde su etnia se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus compañeros?

Afrodescendiente 3: Pues yo diría si y no, porque a veces pues, no se pues, llegan a uno, quieren pues como que relacionarse o digámoslo o acogerlo a uno no, pero hay otras personas que de pronto son como que bien creídas podemos decir no, bien creídas de pronto porque son de aquí de Pasto más que todo las personas de aquí de Pasto ya, porque como el programa de nosotros en si trae personas de otras partes entonces por eso hay bastante respeto no pero hay personas sí, que no pues, que creen que ellos son los únicos que saben y que pueden y se toman de burla de la parte de la cultura que trae uno de otra parte.

Indígena 2: O sea yo pienso que o sea, que uno no se ha dado a reconocer, pues en mi caso no porque, o sea, yo tampoco le he contado al curso: vea yo vengo de tal parte, pertenezco a esta cultura o a un cabildo, o sea, yo pues casi no comparto con todos los compañeros que hay ahí y me imagino que es por eso no, que tal vez ellos no han sabido eso; y ahora que nos nombraron así, que quiénes pertenecen a cabildo y entonces uno alza la mano no, y entonces lo quedan mirando como que ¡ah si él ha sido!, entonces, es como algo nuevo para ellos, ¡ah vea hemos tenido uno de allá en nuestro curso! y eso es lo único que puedo decir.

Afrodescendiente 1: Bueno pues, mi otro punto de vista es pues que en el salón de clase si tenemos algunas diferencias entre compañeros listo, porque de pronto desde hace tiempo no han estigmatizado de que pues la persona negra es el ladrón, la persona negra es el ratero y todo eso, pero no se ponen a indagar o a investigar bien, empezando por los docentes, profe, usted mira aquí en el Cesmag ¿cuántos profesores afrocolombianos hay? Póngase a ver y verá que profes afrocolombianos son contaditos; en cambio prima más la mayoría de profesores de color blanco no, y pues uno también mira ese cambio, porque uno acostumbrado a recibir clase de personas pues de su color sí, entonces hay un gran cambio. También tendríamos que ver si en la

Universidad tenemos profesores idóneos para entenderlos a los afrodescendientes, a ellos, en su desarrollo, pues eso es lo que yo pienso profe.

Entrevistadora: Gracias, la próxima inquietud en la cual les pido su respuesta sincera, es la siguiente: ¿Ustedes se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus docentes?, antes era por sus compañeros ahora es por sus docentes.

Indígena 6: Bueno, yo pienso que en la mayoría de veces uno si es reconocido, pero en otras veces no, porque los docentes ellos es como que a las personas de acá de la ciudad es como que le tienen un mayor aprecio que a las personas que venimos de lejos y en cuanto a nosotros, yo creo que nos reconocen es por las cosas que hacemos, por ejemplo, si alguien se destaca en un deporte o es bueno para algo, pero no siempre se da ese reconocimiento aquí.

Afrodescendiente 2: Por mi parte como afrodescendiente pues a mí me ha ido bien con los profesores, yo he tratado de acogerme a ellos y ellos acójense a mí y con todo respeto pues ellos siempre cualquier pregunta o trabajo pues lo han tomado bien, entonces pues por esa parte estoy muy alegre.

2. Lectura y relectura de todos los textos. Se realizó la lectura de cada uno de los textos transcritos, en varias oportunidades, hasta identificar las ideas claras en los aportes dados por los sujetos de investigación. Esto resultó muy pertinente ya que hubo casos en que las respuestas no fueron fáciles de entender, como en el siguiente caso:

Entrevistadora: ¿Ustedes desde su etnia se sienten reconocidos y acogidos en el aula por sus compañeros?

Afrodescendiente 3: Pues yo diría si y no, porque a veces pues, no se pues, llegan a uno, quieren pues como que relacionarse o digámoslo o acogerlo a uno no, pero hay otras personas que de pronto son como que bien creídas podemos decir no, bien creídas de pronto porque son de aquí de Pasto más que todo las personas de aquí de Pasto ya, porque como el programa de nosotros en sí trae personas de otras partes, entonces, por eso hay bastante respeto no, pero hay personas sí, que no pues, que creen que ellos son los únicos que saben y que pueden y se toman de burla de la parte de la cultura que trae uno de otra parte.

Después de leer y releer, se entiende que el estudiante en algunos casos sí se siente reconocido y acogido, pero en otras no: no, especialmente en el caso de los estudiantes mestizos originarios de la ciudad de Pasto, quienes se burlan de su cultura; y sí siente la acogida y reconocimiento de los compañeros que proceden de otras partes.

3. Generación de unidades básicas y menores como punto de partida, trabajando con citas, como se muestra en los siguientes tres ejemplos:

Ejemplo 1:

Categoría deductiva: alteridad

Subcategoría deductiva: Amor pedagógico

Entrevistadora: ¿En su desempeño profesional como docente, ¿usted considera que en la Institución Universitaria Cesmag es tenida en cuenta su singularidad?

«Cuando uno ingresa a la universidad, lo único que es válido es su título profesional, la experiencia que pueda tener en un área del conocimiento, entonces, pasa a un segundo plano inclusive el ser mismo, la persona como tal» (Docente 1).

Ejemplo 2:

Categoría deductiva: Interculturalidad

Subcategoría deductiva: Construcción del conocimiento intercultural

Entrevistadora: ¿Cómo consideran ustedes que el proceso de formación que están recibiendo en la Licenciatura en Educación Física les ayuda a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y divulgar su cultura?

“La cultura indígena pienso que está muy desarraigada de lo que es aquí la educación, porque es simplemente el currículo, lo que está planeado, pero no entra en ese currículo el pensamiento indígena, ni el pensamiento de otras culturas, sino que ya se toma a todos como un todo; la multiculturalidad se ha olvidado totalmente” (Indígena 2).

Ejemplo 3:

Categoría deductiva: Pedagogía decolonial

Subcategoría deductiva: Metodología de la pedagogía decolonial

Entrevistadora: ¿Cómo se puede romper con la lógica de las disciplinas aisladas de la ciencia cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de disciplinas diferentes y de otras formas de conocimiento?

«Creo que cada vez más en las disciplinas se han convertido en algo que nos obstaculiza más de lo que nos ayuda y esto ocurre en el campo de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias exactas, en donde hay un creciente conocimiento y una creciente certeza de que las disciplinas no son la solución, sino que a veces son el problema, entonces, es indispensable que en la universidad del futuro, en la academia del futuro, en las escuelas del futuro, hagamos lo que los constructivistas y toda la pedagogía crítica del siglo XX nos ha enseñado que es trabajar de forma más inductiva partiendo de problemas concretos y no de disciplinas; es un contrasentido que nuestras facultades se sigan llamando como las disciplinas, deberían llamarse como problemas: el problema del agua, el problema del cambio climático, el problema de los valores, el problema del ir de manera sustentable, etc., así deberíamos organizar el saber y no por disciplinas llamadas antropología, pedagogía, biología» (Gunther Dietz).

4. Obtención de tópicos. Mediante la agrupación de citas que tienen un sentido o idea común y teniendo en cuenta que cada una de estas agrupaciones constituyen un tópico, a los cuales se los nombra a partir de la idea común que los caracteriza, tal como se muestra en seguida.

Categoría deductiva: alteridad

Subcategoría deductiva: amor pedagógico

CITAS	TÓPICOS
«Nosotros tenemos una cultura mestiza, que es como una mezcla de varias culturas desde que llegaron los españoles; entonces tenemos una cultura que se ve reflejada en nuestro quehacer diario, como tomar el transporte» (Mestizo 1).	Reconocimiento del estudiante en el quehacer diario.
«Yo me reconozco como alegre y espontáneo. Nosotros en general nos mostramos como unas personas alegres, espontáneas, siempre dispuestas a colaborar, tenemos una libre expresión cuando estamos entre nosotros» (Afrodescendiente 1).	Reconocimiento por la manera de ser.
«Yo me siento orgulloso de ser negro, eso es lo mejor que me ha pasado en la vida, si volviera a nacer y tuviera que elegir, elegiría ora vez ser negro» (Afrodescendiente 2).	Reconocimiento desde la cultura.
«Uno se reconoce por el apellido, y más formalmente por la familia; también se reconoce por la etnia a la que pertenece, porque tenemos tres etnias: Inga, kamsá, y los pastos» (Indígena 5).	Reconocimiento desde su familia y la comunidad.
«Nosotros nos reconocemos por el respeto a la naturaleza, el respeto a los niños. La Pachamama es algo valioso y sagrado que se debe cuidar para generaciones futuras» (Indígena 2).	Reconocimiento desde la visión del mundo que comparte con la comunidad.

5. Generación de una descripción. A partir de los tópicos se realizó una descripción que contenía los diferentes contenidos agrupados en el tópico; seleccionando las citas textuales que fundamentan la síntesis del tópico, la cual se elaboró desde el lenguaje de la investigadora, llegando a obtener una serie de tópicos con sus descripciones y citas correspondientes, generándose un primer texto que integra los tópicos, en donde se incluyen algunos rasgos de interpretación. El siguiente ejemplo ilustra este proceso:

Con respecto a la manera cómo los estudiantes se reconocen desde su cultura es interesante observar que para el caso de un estudiante mestizo, dicho reconocimiento lo percibe solamente desde los quehaceres de la vida diaria (como tomar el transporte) por el hecho de pertenecer a una “cultura híbrida”: «Nosotros tenemos una cultura mestiza, que es como una mezcla de varias culturas desde que llegaron los

españoles; entonces tenemos una cultura que se ve reflejada en nuestro quehacer diario, como tomar el transporte» (Mestizo 1); mientras que los afrodescendientes se reconocen desde su forma de ser particular y sintiéndose orgullosos de su origen, en efecto un estudiante afrodescendiente considera que «nos mostramos como unas personas alegres, espontáneas, siempre dispuestas a colaborar, tenemos una libre expresión cuando estamos entre nosotros» (Afrodescendiente 1), el otro joven dice «yo me siento orgulloso de ser negro, eso es lo mejor que me ha pasado en la vida, si volviera a nacer y tuviera que elegir, elegiría otra vez ser negro» (Afrodescendiente 2). En el caso de los estudiantes indígenas dicho reconocimiento se fundamenta, por una parte, en los lazos familiares y comunitarios «uno se reconoce por el apellido, y más formalmente por la familia o sea de dónde viene y para dónde va; también se reconoce por la etnia a la que pertenece, porque tenemos tres etnias: Inga, kamsá, y los pastos» (Indígena 5); y por otra parte, y de manera más específica, en la visión del mundo que tienen los indígenas, en su cosmovisión, tal como lo expresan los estudiantes indígenas en los siguientes términos: «nosotros nos reconocemos por el respeto a la naturaleza, el respeto a los niños. La Pachamama es algo valioso y sagrado que se debe cuidar para generaciones futuras» (Indígena 2); «desde la educación, nosotros nos reconocemos, porque nuestra educación es etnoeducación, donde los niños empiezan a ser formados en su cultura, en los símbolos, los usos y las costumbres que hay dentro de la comunidad. También nos reconocemos por las mingas de pensamiento para tomar decisiones; las mingas de ideas para proponer, para construir, para tomar decisiones; y las mingas comunitarias, que se hacen para reparar cosas que se dañaron, como los daños hechos a la naturaleza. Ese compartir que hay en mi comunidad es lo que hace que seamos distintos (Indígena 1).

6. Obtención de categorías emergentes o inductivas. Mediante la agrupación de tópicos que comparten ideas comunes entre sí. Un ejemplo de una categoría emergente es el siguiente:

Categoría deductiva: **Amor pedagógico**

Categoría inductiva: **Auto-reconocimiento del estudiante.**

El amor pedagógico implica como punto de partida, que haya un reconocimiento, en principio de la persona por sí misma, y luego el reconocimiento que esa persona tenga del otro, que es diferente a él, por cuanto el reconocimiento permite valorar la “condición humana y encontrar [la] justa medida no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular” (Ortega, 2014, p. 84).

El auto-reconocimiento se define, según Ospina y Sandoval, como: “la capacidad que tenemos de saber quién soy dando cuenta del sí mismo que nos permita vernos reflejados en el otro como persona con los mismos derechos y deberes, pero a la vez distintos en los rasgos de las formas de sentir, actuar y pensar” (2011, p. 19). Se trata entonces, de mirarse en mismidad para poder asumir la alteridad de ese otro que indiscutiblemente es distinto, es decir, el auto-reconocimiento conduce al reconocimiento de los otros; y se trata de un proceso que se va afianzando con las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida.

En otro sentido, desde el punto de vista étnico, el auto-reconocimiento consiste en la “autoidentificación como rasgo de identidad, refiriéndose al sentido de pertenencia que expresa un individuo frente al colectivo, de acuerdo con sus características culturales específicas” (Movimiento Nacional Cimarrón, 2015, p.1). Este auto-reconocimiento es muy importante que se mantenga en los miembros de las etnias, ya que ante las manifestaciones de racismo y discriminación sostenidas a lo largo del tiempo, a partir de La

Colonia, muchos de ellos prefieren no reconocerse en su condición étnica, en especial, en los centros educativos, donde estos dos problemas se presentan frecuentemente.

Por su parte, García (2014) expresa que el auto-reconocimiento, en el cual inciden la subjetividad y la identidad cultural, determina la soberanía intelectual de la persona; por ello es muy importante que este aspecto de sí mismo se desarrolle y fortalezca.

Particularmente, la identidad cultural puede entenderse como: “un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p. 73). Con esta misma orientación, Luna la define como “el sello característico de un pueblo, son sus costumbres y tradiciones, su comportamiento, su historia y geografía, su educación, su arte, sus conocimientos, sus logros, son sus idiomas y sus razas, es la energía que impulsa y permite el desarrollo de su sociedad” (2007, p. 1).

7. Interpretación de la información. Finalmente se procedió a realizar la integración e interpretación, construyendo un texto a partir de todas las categorías, conectando las categorías emergentes o inductivas. Igualmente, en la interpretación se establecieron relaciones e interrelaciones, a partir del diálogo entre la teoría, la realidad y los saberes, las experiencias y los conocimientos de la investigadora, que es lo que se conoce como triangulación de la información. A continuación se muestra el desarrollo de esta fase.

Categoría deductiva: **amor pedagógico**

Categoría inductiva: **Auto-reconocimiento del estudiante.**

El amor pedagógico implica como punto de partida, que haya un reconocimiento, en principio de la persona por sí misma, y luego el reconocimiento que esa persona tenga del otro, que es diferente a él, por cuanto el reconocimiento permite valorar la “condición humana y encontrar [la] justa medida no sólo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular” (Ortega, 2014, p. 84).

El auto-reconocimiento se define, según Ospina y Sandoval, como: “la capacidad que tenemos de saber quién soy dando cuenta del sí mismo que nos permita vernos reflejados en el otro como persona con los mismos derechos y deberes, pero a la vez distintos en los rasgos de las formas de sentir, actuar y pensar” (2011, p. 19). Se trata entonces, de mirarse en mismidad para poder asumir la alteridad de ese otro que indiscutiblemente es distinto, es decir, el auto-reconocimiento conduce al reconocimiento de los otros; y se trata de un proceso que se va afianzando con las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida.

En otro sentido, desde el punto de vista étnico, el auto-reconocimiento consiste en la “autoidentificación como rasgo de identidad, refiriéndose al sentido de pertenencia que expresa un individuo frente al colectivo, de acuerdo con sus características culturales específicas” (Movimiento Nacional Cimarrón, 2015, p. 1). Este auto-reconocimiento es muy importante que se mantenga en los miembros de las etnias,

ya que, ante las manifestaciones de racismo y discriminación sostenidas a lo largo del tiempo, a partir de La Colonia, muchos de ellos prefieren no reconocerse en su condición étnica, en especial, en los centros educativos, donde estos dos problemas se presentan frecuentemente.

Por su parte, García (2014) expresa que el auto-reconocimiento, en el cual inciden la subjetividad y la identidad cultural, determina la soberanía intelectual de la persona; por ello es muy importante que este aspecto de sí mismo se desarrolle y fortalezca.

Particularmente, la identidad cultural puede entenderse como: “un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007, p. 73). Con esta misma orientación, Luna la define como “el sello característico de un pueblo, son sus costumbres y tradiciones, su comportamiento, su historia y geografía, su educación, su arte, sus conocimientos, sus logros, son sus idiomas y sus razas, es la energía que impulsa y permite el desarrollo de su sociedad” (2007, p. 1).

En este marco, con respecto a la manera cómo los estudiantes se reconocen desde su cultura es interesante observar que, para el caso de un estudiante mestizo, dicho reconocimiento lo percibe solamente desde los quehaceres de la vida diaria (como tomar el transporte) por el hecho de pertenecer a una cultura mestiza:

«Nosotros tenemos una cultura mestiza, que es como una mezcla de varias culturas desde que llegaron los españoles; entonces tenemos una cultura que se ve reflejada en nuestro quehacer diario, como tomar el transporte» (Mestizo 1).

En armonía con lo planteado por el joven mestizo, cabe anotar que esta cultura en la cual él se inscribe corresponde a la combinación cultural del blanco español, el indígena nativo americano y el afrodescendiente africano, entonces, su cultura es una mezcla híbrida supremamente difícil de caracterizar; pues en las ciudades y áreas metropolitanas hay diversos grupos culturales que se van cruzando y, en consecuencia, van perdiendo sus características particulares; pues, como dice Martín-Barbero, la trama cultural urbana es profundamente heterogénea “formada por una densa multiculturalidad que es heterogeneidad de formas de vivir y de pensar, de estructuras de sentir y de narrar” (2002, p. 47); sin embargo, se pueden resaltar como características especiales: el sincronismo religioso; la confluencia de productos alimenticios de Europa, América y África; la coexistencia de la lengua castellana, ahora mezclada con diferentes vocablos y con diferentes dialectos propios de América Latina y África, con lenguas locales; música, pintura, literatura y escultura entremezcladas híbridas (Guerrero, 2011).

Por su parte, los afrodescendientes se reconocen desde su forma de ser particular y sintiéndose orgullosos de su origen, en efecto un estudiante afrodescendiente considera que:

«Yo me reconozco como alegre y espontáneo. Nosotros en general nos mostramos como unas personas alegres, espontáneas, siempre dispuestas a colaborar, tenemos una libre expresión cuando estamos entre nosotros» (Afrodescendiente 1).

Castañeda respalda el reconocimiento que hace este estudiante sobre la alegría de los afrodescendientes, en efecto, ella dice “en el caso de Colombia, los afrocolombianos se consideran más alegres y lo que hacen es imprimirles a los grupos alegría, mientras los docentes lo perciben como indisciplina” (2005, p. 296). La alegría y espontaneidad son rasgos generalmente identificados en las comunidades afrodescendientes, que, como lo expresa Castañeda, suelen ser mal vistos por los profesores en las instituciones educativas tradicionales donde no se considera la diversidad, pero no solo por docentes sino también por sus compañeros de otros grupos culturales. Dentro de las observaciones realizadas de las clases, ya a la altura de los últimos semestres, dada su dinámica, donde la participación de los estudiantes es limitada, no se hicieron evidentes estas características de personalidad; en realidad lo que pudo apreciarse fue un grupo homogéneo, donde los afrodescendientes trataban en lo posible de estar juntos, y cuando conversaban entre ellos dentro del aula, ya sea en momentos de descanso o de trabajos en grupo, mantenían un comportamiento similar al de sus compañeros indígenas o mestizos. No obstante, en el desarrollo del taller donde participaron exclusivamente estudiantes afrodescendientes y en el taller donde compartieron con sus compañeros indígenas, la alegría y espontaneidad sí afloraron, pero no al inicio de los talleres cuando se sentían intrigados sobre el tema a tratar, sino cuando se les hizo la explicación completa de los propósitos de los talleres, en los cuales su cultura era un aspecto central a considerar, entonces, fue fácil notar su complacencia por participar en estas actividades y mostrarse tal

cual son, así, se manifestaron alegres, intervenían mucho, se reían, hablaban duro, hacían bromas, y era evidente el gusto por referirse a su cultura; todo esto hizo agradable el momento y muy productivo.

Otro joven dice:

«Yo me siento orgulloso de ser negro, eso es lo mejor que me ha pasado en la vida, si volviera a nacer y tuviera que elegir, elegiría ora vez ser negro» (Afrodescendiente 2).

Este orgullo cultural es destacable, pues se trata de un joven que pertenece a un grupo étnico tradicionalmente discriminado, invisibilizado, víctima del racismo; sin embargo, y a pesar de sus grandes dificultades ama su cultura, lo cual es un indicativo de que la sociedad Occidental no ha logrado desarraigarlos de su cultura.

En el caso de los estudiantes indígenas dicho reconocimiento se fundamenta, por una parte, en los lazos familiares y comunitarios:

«Uno se reconoce por el apellido, y más formalmente por la familia; también se reconoce por la etnia a la que pertenece, porque tenemos tres etnias: Inga, kamsá, y los pastos» (Indígena 5).

Y por otra parte, y de manera más específica, en la visión del mundo que tienen los indígenas, en su cosmovisión, la cual en las comunidades indígenas es concebida como “la forma como el indígena [...] mira su mundo, donde él vive o está y en el cual a su vez morirá para volver a vivir en la otra vida ya que su mundo, todo es vivo, todo es vida, dentro de su espiritualidad” (Ruano, 2015, p. 13); entonces, su cosmovisión se constituye en el fundamento del sentido de relación que tienen estas comunidades con la naturaleza, tal como lo expresan los estudiantes indígenas en los siguientes términos:

«Nosotros nos reconocemos por el respeto a la naturaleza, el respeto a los niños. La pachamama es algo valioso y sagrado que se debe cuidar para generaciones futuras» (Indígena 2).

Este joven indígena hace referencia a un componente importante de la cosmovisión que es la territorialidad, entendida como la concepción que los indígenas tienen de su territorio, el cual es considerado como un espacio sagrado, donde se desarrolla la vida y se llevan a cabo procesos de desarrollo en los ámbitos: económico, social, político, cultural y ambiental; dichos espacios sagrados albergan secretos de la naturaleza vinculados con sus prácticas culturales.

Estos espacios especiales consagrados permiten la realización de rituales como una manifestación de su cosmovisión, mediante acciones como: la medicina tradicional, la iniciación (entendida como el paso de la persona de un estado a otro), los funerales y los ritos de purificación (mediante los cuales se busca armonizar a las personas con la naturaleza y el cosmos).