

Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO

Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía

“Estrategias de resistencia de los estudiantes indígenas cuando ingresan y enfrentan el ambiente universitario occidental”

Autores:

Jaime Alfonso Chaparro Parra

Nubia Consuelo Gómez Rodríguez

Alirio Raigozo Camelo

Tutor:

Edward Armando Pinzón Quevedo

Bogotá, 6 mayo 2019

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	Pg. 3
Capítulo I	
1. <i>Planteamiento del problema</i>	Pg. 5
2. <i>Objetivo General y Específicos</i>	Pg. 11
3. <i>Justificación</i>	Pg. 11
4. <i>Antecedentes específicos o investigativos</i>	Pg.16
Capítulo II	
1. <i>Marco teórico</i>	Pg. 23
1.1. <i>Línea de la Maestría en que se sitúa la investigación</i>	Pg. 23
1.2. <i>Enfoques desde los cuales se desarrolla la investigación</i>	Pg. 24
1.2.1. <i>Desde la interculturalidad</i>	Pg. 24
1.2.2. <i>Desde la decolonialidad</i>	Pg. 25
1.3. <i>Categorías que orientan la investigación</i>	Pg. 36
1.4. Pg. 36	
1.4.1. Participación-exclusión	Pg. 41
1.4.2. Interculturalidad	Pg. 46
Capítulo III	
1. <i>Enfoque y Diseño metodológico</i>	Pg. 52
1.1. <i>Entrevista</i>	Pg. 52
Capitulo IV: Análisis y discusión de resultados	Pg. 57
1. La vulnerabilidad	Pg. 57
2. Sobre los procesos de resistencia y afirmación	Pg. 61
3. Cómo operan y qué permiten.	Pg. 68
Capítulo V: Conclusiones-Provocaciones	Pg. 73
Referencias	Pg. 79

Resumen:

La presente investigación pretende visibilizar la preocupación que los investigadores tienen sobre la propuesta de atención integral que la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) plantea ofrecer a todos sus estudiantes y, de manera concreta, a las poblaciones ancestrales de origen indígena.

Desde esta perspectiva, el trabajo investigativo que se presenta a continuación, no sólo permite identificar algunos de los modos en que los estudiantes de origen indígena han sentido vulnerados, las estrategias de resistencia a través de las cuales han buscado responder a estas situaciones de negación-exclusión y las maneras cómo operan estas estrategias, con el propósito de defenderse, afirmarse y mantenerse dentro de los procesos académicos propuestos por esta IES (Institución de Educación Superior); sino que el camino recorrido ha permitido, además, conectar las actuales experiencias de exclusión / participación y dominación / resistencia con los procesos históricos en los que las culturas ancestrales se vieron subalternizadas por culturas foráneas que, al imponerse, provocaron un permanente proceso de invisibilización, a cuya base actúan propósitos de tipo político, económico, social y cultural.

Estos procesos de subalternización no sólo se perciben dentro del ámbito educativo, sino que el ámbito educativo ha terminado siendo uno de los mecanismos socio-políticos y culturales a través de los cuales se ha perpetuado el modelo hegemónico occidental. De hecho, la educación y el sistema educativo no han sido pensados ni por ellos, ni con ellos, ni para ellos.

Los investigadores han buscado aprovechar la línea de Ciudadanías y Resistencias, para abrir algunos espacios en los que resuene la voz de las comunidades ancestrales indígenas. Se ha optado por esta línea, pues los objetivos trazados en este trabajo responden, claramente, al horizonte propuesto por la maestría de Paz, Desarrollo y Ciudadanía.

El lector encontrará – en el desarrollo de este trabajo – un entramado de problemas que se van tejiendo. El abordaje, desde la educación, es simplemente una ‘puerta de entrada’ para tocar, desde diferentes perspectivas, las diferencias culturales; las tensiones políticas; las distancias comparativas entre las cosmovisiones; las tensiones alrededor del concepto de desarrollo; las diversas posturas en relación con la construcción de paz; el problema de la interculturalidad, entre otros.

Ahora bien, dos enfoques han permitido el tratamiento del tema y de los objetivos de esta investigación: a) El enfoque decolonial, porque el problema de fondo es, claramente, político; b) Interculturalidad, porque de lo que se trata es de un proceso resistente de reivindicación, afirmación y participación frente a una historia de negación que se produce cuando una cultura particular asume el proyecto de plantear e imponer como universal su propia matriz cultural (lo particular universalizado). Las categorías a partir de las cuales se realizan los análisis son: 1) Participación/exclusión; 2) Resistencia, e; 3) Interculturalidad.

La metodología empleada para el desarrollo y cumplimiento de estos objetivos, ha sido el análisis del discurso; para ello se han analizado seis discursos; dos de los estudiantes de origen ancestral indígena, comunidad Nasa Páez del Cauca y Kamsá del Putumayo, del programa de psicología y estudios en filosofía, mujer y hombre respectivamente; así como, tres profesores de áreas disciplinares de los programas y una compañera de estudios.

Una vez aplicada esta metodología presentamos los resultados de nuestra investigación, llegamos a algunas conclusiones y, por supuesto, presentamos unos posibles campos de trabajo a manera propuesta, que permita hacer menos tortuoso el proceso académico de estos estudiantes y que, a su vez, posibilite a UNIMINUTO un proceso de autorreflexión que le permita reconfigurarse pedagógicamente y prestar un servicio educativo más pertinente.

Capítulo I

1. *Planteamiento del problema*

El conflicto entre los pueblos ancestrales y la cultura occidental permanece abierto. Así lo evidencian tanto los estudios realizados en torno a la problemática indígena en América Latina, Walsh (2005) y Osorio (2017) como las diversas manifestaciones y expresiones de este conflicto por parte de los mismos pueblos ancestrales, que exigen ser tenidos en cuenta en la vida política de sus países, especialmente en las decisiones que los afectan; y que reclaman, además, el derecho de tener su propio modelo educativo, su propia estructura de justicia, sus propias estructuras organizativas y, en definitiva, la conservación y enriquecimiento de sus culturas ancestrales. Este conflicto se hace presente, actualmente, en diversos ámbitos: social, económico, religioso, ecológico, educativo, entre otros. Consideramos que la raíz histórica del problema es claramente política y hace referencia a la manera violenta e impositiva como en el Abya-Yala la cultura europea ejerció su presencia, desde una lógica de conquista-sometimiento-destrucción-saqueo. Con todo, es importante reconocer que se vienen haciendo esfuerzos (a nivel nacional y mundial) para que estas tensiones sean resueltas por las vías del diálogo y este distanciamiento se vaya disminuyendo mediante el reconocimiento efectivo (no sólo teórico) de la diversidad y la necesidad de revisar aquellos modelos de sociedad, estructuras políticas, tipos de ciudadanía y esquemas de pensamiento que han mostrado incapacidad para resolver este urgente asunto del estado actual, el valor y el lugar de los pueblos ancestrales en las actuales sociedades.

En el ámbito educativo constatamos que ni el sistema regulador de la educación ni las instituciones educativas ni las propuestas pedagógicas y de formación han sido pensadas con los pueblos ancestrales, por ellos ni para ellos. Ha habido – desde la época colonial – una lógica de exclusión que no sólo ha negado ontológicamente a los pueblos no europeos, sino que, políticamente, ha impedido su participación en las decisiones que tienen que ver con su autodeterminación y redefinición histórica. La negación ontológica se tradujo en negación política. Pasados ya más de cinco siglos, las nuevas generaciones de los pueblos ancestrales han tenido que amoldarse a las estructuras, modelos y condiciones de las instituciones de educación superior de carácter occidental, que se han ido desarrollando, en toda la América, primero, bajo el modelo europeo medieval y, luego, bajo las premisas propias de la Modernidad, la Ilustración y

el Enciclopedismo. (Borrero Cabal Alfonso, SJ. La Universidad, PUJ, 2008, Tomo I, capítulos 3 y 4, páginas 361-562).

Es claro que, durante la colonia, se dieron rupturas fuertes en las construcciones sociales, organizativas y culturales de los pueblos indígenas. Sin embargo, a pesar de los procesos de dominación y tutela, hubo esfuerzos por dar continuidad a antiguas formas organizativas, cosmovisiones y procesos de comunicación (lenguas nativas), que son las que han asegurado la pervivencia de los pueblos ancestrales hasta hoy. Es claro, también que estas formas organizativas no han permanecido estancadas (petrificadas), sino que han sufrido transformaciones; algunas de ellas han recibido el influjo de formas importadas, pero han buscado conservar algo del espíritu ancestral: la minga, los cabildos, la figura del curaca (kuraka), etc., son ejemplo de ello.

En todo caso, el proceso de coloniaje no hubiera sido posible sin la implementación de mecanismos de negación o invisibilización, aplicados por la cultura y los poderes dominantes. A través de estos mecanismos se elaboró una comprensión del indígena y de lo indígena, pero no desde sí, sino desde los valores, criterios e intereses del poder subalternizante.

Es importante reflexionar, aún hoy, sobre estas ‘elaboraciones’ (las que se hicieron y las que aún hoy se hace o circulan) que, desde la cultura occidental, se elaboraron (y elaboran) acerca de los pueblos indígenas y de lo indígena. La expresión de estas elaboraciones aparece, aun hoy, vehiculada en discursos y en el tratamiento que se da a ‘lo indígena’ en diversos escenarios (incluidos los medios de comunicación, el arte, el cine, etc.). Por otro lado, no sólo debemos pensar en las elaboraciones sobre los indígenas desde la perspectiva hegemónica occidental. Dado que los procesos históricos se dan en permanente interacción, es lógico suponer que históricamente ha habido (y hay) una elaboración del otro (occidental) desde la experiencia y las lógicas de los pueblos ancestrales. Aunque este no es, propiamente, el tema abordado en este trabajo, es necesario tenerlo en cuenta a la hora de plantear el problema del encuentro de las dos matrices culturales confrontadas y de abordar el problema educativo (de, con, para) los pueblos ancestrales indígenas. Cuando las elaboraciones del otro son radicales y el otro es visto como enemigo, como amenaza o como bien de uso y explotación o inferior, el diálogo creativo se hace imposible, los discursos (oficiales y subterráneos) se vuelven equívocos y la búsqueda en clave

de mutua incorporación se ve limitada. Uno de los primeros elementos que hay que revisar y, con frecuencia, desactivar (desmontar) son estas construcciones ‘del otro’.

Ahora bien, en el marco de los lineamientos de la educación superior, no solo en Colombia sino en Latinoamérica, se propone como objetivo una educación para todos y todas (UNESCO, *Declaración Mundial sobre educación para todos*, Jomtien, Tailandia, 1990). Las universidades, tanto públicas como privadas, materializan esta misión de asegurar el acceso a todos (o a la mayor parte de la población) en acciones encaminadas a la eliminación de barreras en el aprendizaje afianzando el discurso de educación inclusiva. Con todo, el tema de la inclusión se vuelve problemático cuando se identifican los trasfondos ideológicos desde los cuales se diseñan los discursos y las acciones llamadas inclusivas (Arancibia, 2014). Sin embargo, desde la perspectiva de los pueblos indígenas y de los discursos decoloniales, esta solución ‘inclusionista’ se queda a medio camino, pues – aunque abre posibilidades de acceso a la educación – no plantea una crítica ni al (a los) modelo (s) educativos occidentales ni al sistema hegemónico neoliberal dentro del cual dicho(s) modelo(s) educativos operan e impactan. Lo que parece evidenciarse es que, bajo un cierto rostro de ‘inclusión’, se perpetúa el modelo hegemónico con sus prácticas excluyentes. No se puede pensar en sociedades inclusivas si se perpetúan modelos educativos excluyentes. La educación y las instituciones educativas están llamadas a reflejar el tipo de sociedad que buscan, el cual – generalmente – es muy distinto del tipo de sociedad que existe de facto.

Lo anterior, lanza un reto a las instituciones de educación superior consistente no sólo en generar políticas que vinculen el acceso a comunidades que han estado marginadas, para que puedan tener acceso a la educación superior, sino que las invita a examinarse, a fin de identificar y desmontar las lógicas de posible exclusión que aún puedan estar afectando el proceso educativo de los estudiantes de origen ancestral. Ejemplo de ello son las becas para estudiantes de pueblos ancestrales indígenas, que están orientadas a la inclusión al ambiente universitario de estudiantes provenientes de poblaciones que, históricamente, han sido vulneradas (Arancibia, 2014). Con este sistema de becas se hace posible el acceso, pero no se pone en cuestión el modelo educativo ni el modelo de sociedad dentro del cual dicho modelo se sitúa y opera. En esta lógica de becas, la inclusión aparece como una dádiva y, además, se desvirtúa la perspectiva de los ‘derechos’ de los pueblos ancestrales.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se propone identificar y rastrear las estrategias a través de las cuales los estudiantes de origen ancestral (indígena), que ingresan a la Sede Principal de UNIMINUTO (en tanto que Universidad de corte occidental), buscan responder a estas situaciones de negación con el objetivo de defenderse, afirmarse o imponerse.

Aclaremos que, en el contexto del presente trabajo, entendemos el concepto de Universidad de corte Occidental como la institución educativa elaborada en los moldes de la Cristiandad del Medioevo y de la Modernidad europea, que ha devenido en institución hegemónica educativa a través de la cual se prolongan, implícita o explícitamente, relaciones asimétricas. La tensión que existe, desde las luchas de resistencia de los pueblos ancestrales (y otros), busca diluir las fronteras construidas por el colonialismo europeo de los siglos XV a XVIII y las fronteras (o muros) que plantean las nuevas formas de colonialismo ligadas al modelo capitalista.

Ahora bien, al elaborar el estado del arte relacionado con nuestro tema de investigación, se percibe que ciertos grupos y/o movimientos han tomado partido por las comunidades ancestrales indígenas, pero desde una lógica asistencialista que termina reforzando el modelo hegemónico, que entiende la inclusión como integración del otro diferente o simple asimilación (en esta perspectiva ubicamos, por ejemplo, el lema eclesial-católico de los años 70 y 80 del s. XX: ‘Ser la voz de los que no tienen voz’. ¿No sería mejor que los pueblos ancestrales tuvieran su propia voz y afirmaran su participación en aquellos asuntos y decisiones que les conciernen vitalmente?

Aun contando con la buena intención de esta postura, consideramos que, en esta perspectiva, los pueblos ancestrales indígenas terminan quedando en condición de deudores de una especie de ‘benevolencia’ que les viene de fuera y que los sigue haciendo dependientes. Es loable intentar ser la voz de los que no la tienen, pero es mejor que quienes no la tienen la recuperen y ocupen los espacios de participación que les corresponde por derecho.

La ruta de investigación por la que se opta aquí nos invita a examinar diversos aspectos que, de una u otra manera, se relacionan con la experiencia universitaria de los estudiantes de origen ancestral indígena en UNIMINUTO Sede principal, entre ellos:

- Las dinámicas institucionales,

- Los modos de relación con los compañeros no-indígenas.
- Los modos de relación con los profesores (modos de interacción, metodologías y pedagogías.).
- El ambiente social y cultural de desconocimiento y desinterés (apatía) hacia las comunidades y pueblos ancestrales indígenas.

El análisis de estos aspectos nos permitirá, por un lado, identificar las formas de resistencia, pero, por otro, nos dará pistas para comprender cómo estas formas de resistencia dentro de la academia se relacionan y/o expresan las resistencias actuales de los pueblos ancestrales indígenas. Finalmente, dado que UNIMINUTO acoge una cierta cantidad de estudiantes de origen ancestral indígena, permitirá a la misma institución educativa (UNIMINUTO) reflexionar desde nuevos elementos y criterios análisis, la pertinencia de su propuesta educativa y de sus prácticas de acompañamiento pedagógico.

Ahora bien ¿Qué busca resolver este proyecto?, ¿De qué serviría conocer las estrategias de resistencia que han empleado estos estudiantes, para culminar sus programas académicos en las universidades de corte occidental? Consideramos que se hace necesario un proyecto de investigación, que permita ampliar el horizonte y precisar el contexto desde el cual han venido siendo formuladas las políticas de educación, los diseños curriculares y las estrategias metodológicas. Este ejercicio nos permitiría percibir que estamos ante diferentes realidades, aunque no todas ellas son adecuadamente reconocidas y visibilizadas. Lo anterior nos obliga a ampliar los marcos teóricos que utilizamos para interpretar y gestionar dichas realidades.

Resumimos las tesis de fondo que animan este trabajo de la siguiente manera:

- El modelo educativo occidental, siendo producto del proceso europeizante, participa de la crisis que experimenta el paradigma de Modernidad.
- El modelo educativo occidental no logra responder adecuadamente a las necesidades de los pueblos ancestrales indígenas, y, en algunos casos, termina reproduciendo en los estudiantes (indígenas o no) que acceden a él, lógicas asimétricas de relación y una visión marcadamente mercantil de la educación.

- El modelo educativo occidental desconoce e invisibiliza permanentemente la riqueza cultural de los pueblos ancestrales indígenas y ofrece, tímidamente, unas posibilidades de integración de las minorías indígenas al sistema educativo y productivo.
- Los esfuerzos que se vienen haciendo bajo el nombre de inclusión buscan – desde la lógica del desarrollo- cerrar brechas sociales, pero no asume de fondo la complejidad de la historia vivida por los pueblos indígenas, ni su riqueza cultural, ni su auténtica afirmación y evolución histórica, la cual debe ser comprendida desde una lógica diferente a la que aparece inscrita en el concepto occidental-capitalista de ‘desarrollo’ (Useche O, Los nuevos sentidos del Desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común, UNIMINUTO, Bogotá, 2008).
- Ha habido algunas conquistas de los pueblos ancestrales indígenas, en el ámbito educativo (por ejemplo: el Sistema de Educación Indígena Propio SEIP, la Universidad indígena, La Pedagogía de la Madre Tierra – Universidad de Antioquia). Sin embargo, es un proceso sobre el que los pueblos ancestrales indígenas piden avanzar aún más (Castillo, 2007).
- Además de las luchas indígenas y sus procesos reivindicativos, ha habido un creciente interés y preocupación – desde distintos frentes (gobiernos, organizaciones internacionales, ONG’s, academia, etc.) – por los pueblos ancestrales. Tales esfuerzos no deben perderse. Por el contrario, deben integrarse y continuarse, en la búsqueda de sociedades diversas, en las que sea posible el ejercicio pleno de la ciudadanía.
- Los/las jóvenes de origen ancestral indígena que ingresan a las Instituciones de Educación Superior (IES) de corte occidental deben enfrentar diversas situaciones, en las que se perciben extraños y en las que operan mecanismos de negación y/o rechazo, frente a los cuales es necesario hacer la lectura crítica de los mecanismos de resistencia adoptados.

Por lo anterior se formula la siguiente pregunta problema: ***¿Cuáles y cómo operan las estrategias de resistencia de los estudiantes indígenas cuando ingresan y enfrentan el ambiente universitario de corte occidental?***

2. *Objetivo General y Específicos:*

Objetivo General:

Interpretar, las estrategias de resistencia que los estudiantes indígenas han venido desarrollando en su paso por las universidades de corte occidental (caso específico de estudio UNIMINUTO, SP).

Objetivos específicos:

- Identificar los modos en que los estudiantes indígenas se sienten vulnerados en el ámbito universitario.
- Identificar cuáles son las estrategias de resistencia de los estudiantes indígenas en el ámbito universitario.
- Mostrar cómo operan tales estrategias y lo que ellas permiten lograr a la población estudiantil ancestral indígena.

3. *Justificación:*

En Colombia, a partir de la aprobación de la Ley general de Educación en 1994, se reconocen los derechos culturales a los grupos étnicos. Como consecuencia de ello se define todo el soporte normativo del modelo de multiculturalismo educativo (Castillo, 2007), que involucra, en la política oficial, algunos conceptos como: educación propia, multiculturalidad, etnoeducación, interculturalidad, entre otros. Sin embargo, dado el carácter político del problema que venimos analizando, consideramos necesario diferenciar entre el *multiculturalismo de facto* (pues es claro que los países latinoamericanos son el resultado de procesos históricos en los que la diversidad cultural es innegable dada la presencia –inicialmente- y la mezcla –posteriormente- de las diversas razas envueltas en los procesos de mestizaje) y la *interculturalidad crítica como necesidad* (pues la coexistencia, convivencia y relación positiva –en términos de justicia, participación, equidad, igualdad, desde un enfoque de derechos- de esta diversidad cultural, desde la base del respeto y el reconocimiento recíprocos, no es algo evidente y dado de manera automática). Puesto que esto no se dará de manera automática, es necesario crear las condiciones de acercamiento, diálogo y construcción colectiva, que permitan nuevos tipos de configuración social y el ejercicio de nuevas ciudadanía, y, que evite las polarizaciones que conduzcan a

estados de desencuentro que hagan imposibles nuevas síntesis. Por tanto, consideramos que es necesario hacer una lectura crítica de los enfoques que sobre multiculturalismo e interculturalidad son fabricados sea desde la orilla del neoliberalismo, sea desde la orilla de las críticas al capitalismo, la decolonialidad y el postdesarrollo.

Este esfuerzo crítico es clave para nuestro trabajo pues la categoría de resistencia así lo requiere. La resistencia toma diversos matices dependiendo del trasfondo histórico, social, político y cultural desde donde se genera y se opera. Hay muchas formas de resistencia. Sostenemos, en el presente trabajo, que hay una relación clara entre interculturalidad y resistencia. El peligro estaría en quedarnos en la discusión intercultural, sin que esto llegue al terreno político de las relaciones de poder y sin que esto permee la cotidianidad de las personas, de las comunidades y de la vida social del país. Precisamente, para evitar que esto suceda nos parece necesario mostrar que los discursos de multiculturalidad e interculturalidad pueden ser usados como dispositivos del poder hegemónico para favorecer la perpetuación de las estructuras de dominación y de sus lógicas coloniales o neocoloniales, pero dando la impresión que el problema sí se está tratando y resolviendo. El simple hecho de reconocer (desde el discurso) la diversidad no resuelve el problema de fondo.

Lo que planteamos aquí es la necesidad de construir una perspectiva crítica de interculturalidad que nos encamine hacia la decolonialidad. (Walsh, 2005, p. 2). Teniendo en cuenta lo anterior, se puede entender la interculturalidad “como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos ‘otros’ del poder, saber, ser y vivir” que permiten “ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o, inclusive, la filosofía intercultural.” (Walsh, 2019, p. 11). La interculturalidad no se debe reducir a argumentar a partir de la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, en función de la creación de programas especiales (académicos o de otra índole) que permitan la incorporación de los pueblos indígenas ancestrales a las instituciones tradicionales de educación, pero sin cuestionar y cambiar las prácticas y pensamientos racializados y excluyentes.

Desde un horizonte marcadamente neoliberal, las universidades de corte occidental, mediante la creación de políticas de ‘bienestar universitario’, se esfuerzan por incluir en ‘operación’ estrategias que garanticen la permanencia y el éxito académico de los estudiantes de

comunidades diversas y vulnerables, facilitando, con ello, un clima denominado ‘inclusivo’, pero siempre desde la lógica de la adaptación del ‘otro diverso’ al paradigma dominante.

Desde el punto de vista político, un verdadero proceso de interculturalidad debe buscar hacer transformaciones no sólo de los sujetos, de las mentalidades y de las prácticas, sino también de las estructuras que inciden en la configuración de las dinámicas sociales, las relaciones sociales y las condiciones de estar-ser-pensar, conocer, aprender, sentir y vivir diversamente (Walsh, 2010, p. 78). En definitiva, uno de los problemas de los programas de inclusión en las instituciones educativas de corte occidental ha consistido en limitar el ejercicio intercultural prolongando, en sus prácticas educativas, lógicas hegemónicas de exclusión.

En algunos casos, las universidades de corte occidental que han logrado definir políticas de reconocimiento/inclusión, no han logrado llegar muy lejos ni transformar sus lógicas curriculares, de evaluación, de permanencia y, aún menos, los procesos administrativos; algunas han llegado a plantear el acceso a la educación superior de estudiantes de pueblos ancestrales indígenas como un problema financiero. Es claro que la dimensión financiera entra en los temas de acceso, permanencia y éxito escolar tal como son planteados. Sin embargo, estudiantes de origen ancestral indígena continúan ingresando a las instituciones de educación superior, afrontando diversas formas de discriminación por parte de su entorno académico y social. Desde esta perspectiva se entiende el esfuerzo de los pueblos ancestrales por construir propuestas educativas elaboradas por y para ellos como la Universidad Autónoma Intercultural Indígena del Cauca (UAI), que:

“...es resultado del ejercicio de más de 30 años de búsqueda colectiva de una educación alternativa a las necesidades y visión de las comunidades locales, en muchos casos contenida en el proyecto o plan de vida de cada pueblo. La universidad se concibe desde la experiencia del movimiento indígena orientado por el CRIC, organización que ha emprendido un significativo proceso de replanteamiento de la educación a partir de fundamentarla desde las raíces del pensamiento y costumbres de las culturas indígenas; así como, de la reflexión sobre su devenir histórico y las problemáticas de la actualidad; al igual, que de sus perspectivas de futuro. De esta manera, las comunidades nos capacitamos para proponer e interlocutar como iguales frente al fortalecimiento de nuestras identidades culturales, los problemas nacionales e internos a nuestros territorios,

haciendo activa la manifestación de país pluricultural y multilingüe, reconocido por nuestra Constitución Política de 1991.” (Universidad Autónoma Intercultural Indígena del Cauca [UAI], 2009)

Sin embargo, es necesario estar alertas ante la posibilidad de que ante la historia de exclusión los pueblos indígenas asuman una postura de choque a ultranza o de aislamiento. Esto no resolvería el problema. Por el contrario, terminaría afectando la construcción de la Colombia posible. El problema se evidencia cuando el péndulo se dirige hacia el lado opuesto radicalizando la postura de distanciamiento: que el desarrollo de proyectos educativos de corte ancestral indígena termine radicalizando cerrando las posibilidades de encuentro, de diálogo, de convivencia y de co-construcción social y cultural con comunidades no-ancestrales.

Igualmente, en el caso de UNIMINUTO, hemos encontramos estudiantes indígenas de origen ancestral que han desarrollado sus propias estrategias de resistencia, gracias a las cuales han logrado, permanecer, continuar y alcanzar la meta de graduarse en programas académicos no específicamente dirigidos a ellos. En diálogo con el Dr. Green Stöcel, miembro del pueblo Gunadule, reconociendo lo positivo que hay en este esfuerzo, surge una fuerte preocupación: “muchos de estos estudiantes de pueblos ancestrales que salen de sus comunidades y terminan una carrera universitaria en ambiente occidental, no han regresado a sus comunidades a desarrollar allí la ‘devolución’ esperada de su formación” (Green Stöcel Abadio, Talleres UNIMINUTO, 24-25 de septiembre de 2018).

Por las razones anteriormente expuestas se hace necesaria la creación de un proyecto dirigido a indagar-interpretar acerca de estas estrategias de resistencia que han venido desarrollando los estudiantes de pueblos ancestrales indígenas como respuesta a la discriminación de que han sido objeto o como reacción ante las dificultades académicas y culturales que experimentan en los ambientes universitarios de corte occidental. Los dos casos (de estudiantes indígenas) que hemos estudiado para el presente trabajo son – simplemente – una muestra de que el fenómeno también se registra al interior de UNIMINUTO. Puesto que se trata de una muestra, nuestra pretensión no es llegar a conclusiones definitivas, sino abrir un campo de trabajo que reclamará posteriores desarrollos y la integración de nuevas preguntas y problemas asociados al problema y a la pregunta que han servido de punto de partida.

Ahora bien, tales estrategias se podrían enmarcar en el horizonte general de resistencia de las comunidades indígenas, que buscan el reconocimiento cultural y político y, además, la afirmación de los saberes ancestrales, teniendo en cuenta la insistencia que hacen tales comunidades en un enfoque diferencial. En este sentido se pronunció el líder indígena Feliciano Valencia, quien dijo:

“Lo que buscamos no es hacer repúblicas independientes ni salirse del Estado ni desconocer al gobierno. De lo que se trata es de que se cumpla lo que quedó escrito en la Constitución en relación con las comunidades indígenas.” (*La lucha por el territorio: Entrevista del periodista Juan Alberto Sánchez Marín a Feliciano Valencia, líder de los pueblos indígenas del Cauca, al Suroccidente de Colombia*). Rescatado de: https://www.youtube.com/watch?v=co4M1_7VONM).

La pauperización actual de los pueblos ancestrales y el desplazamiento de grupos indígenas a las grandes ciudades hace que, poco a poco, las comunidades desaparezcan. El indio, en la gran ciudad, se pierde (no sólo en el sentido geográfico o topográfico, sino que se pierde a nivel de su pensamiento, se le debilita la mentalidad, el sentido cultural, su vínculo ancestral, su vínculo comunitario, sus marcos de referencia). Por ello, el líder indígena Feliciano Valencia, hablando en nombre de los pueblos indígenas dice:

Pedimos:

“1) Que la sociedad colombiana no nos mire como un problema; 2) Que no nos miren con desconfianza ni con temor; 3) Tampoco queremos que nos miren con ‘pesar’; 4) Que el estado social de derecho se cumpla y nos incluya en ese cumplimiento; 5) Que los funcionarios públicos y de gobierno entiendan que los indígenas tenemos otra lógica, otra manera de pensar, de vivir y de estar en el mundo. **Por eso reclamamos un enfoque diferencial.** No todo es estandarizable; 6) Que se resuelva el tema de la violencia armada que tanto nos afecta; 7) que se acabe el problema del narcotráfico; 8) Que nos respeten los territorios.” (*La lucha por el territorio: Entrevista del periodista Juan Alberto Sánchez Marín a Feliciano Valencia, líder de los pueblos indígenas del Cauca, al Suroccidente de Colombia*). El resaltado en negrita es nuestro. Rescatado de: https://www.youtube.com/watch?v=co4M1_7VONM).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de los objetivos propuestos en este trabajo de investigación nos permitiría:

- Visibilizar – en el entorno académico (de UNIMINUTO)- la presencia y riqueza (epistémica, cultural y humana) de la población ancestral indígena, reafirmando con ello la importancia del reconocimiento intercultural, en términos de igualdad.
- Alcanzar un mejor conocimiento de los mecanismos de resistencia implementados (consciente o inconscientemente) por los estudiantes de comunidades ancestrales indígenas en su proceso de adaptación a la vida universitaria y de desenvolvimiento académico.
- Contribuir a la construcción de las condiciones necesarias para instaurar y desarrollar, al interior de UNIMINUTO, un clima de diálogo intercultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, UNIMINUTO:

- Obtendrá un mejor conocimiento de las comunidades ancestrales. (Aquí estaría la relevancia cultural de este trabajo, pues responde al vacío de conocimiento que sobre ellos se registra).
- Se tendrán las bases para diseñar y desarrollar proyectos de investigación y pedagógicos tendientes a generar un clima de diálogo intercultural. (Aquí estaría la relevancia social de este trabajo, responde a la construcción de paz en condiciones de equidad).
- Se buscará llamar la atención – al interior de UNIMINUTO - sobre la cuestión indígena en Colombia y, en particular, sobre los procesos históricos que han tenido lugar y los discursos sobre estos procesos. (Aquí estaría la relevancia histórico-política de este trabajo, desde la academia).

4. Antecedentes específicos o investigativos:

En los recursos consultados (ver anexo 1), aparece la categoría de **identidad**, definida desde Chávez (2008) como la identificación y reconocimiento de las particularidades, tomando como referencia las prácticas y perspectivas culturales. Sin embargo, el autor considera que el

concepto de la identidad étnica tiene una connotación negativa por presentarse como una identidad etiquetada, que es impuesta por quienes imponen su rasgo étnico hegemónico (la universalización europeizante de lo particular, que termina imponiendo etiquetas a los otros diferentes). Volvemos así a tocar, por lo menos tangencialmente, el problema de la construcción de la imagen del otro, la fabricación de la representación del otro (que se hace siempre desde un horizonte y unos intereses).

Por lo anterior, se hace necesaria una nueva mirada centrada en el reconocimiento de la diversidad y la diferencia (con un nuevo modo de ver la inclusión o superando el modelo inclusivo actualmente en boga) que permita identificar las identidades despreciadas que luchan por ser reconocidas por sus particularidades en el contexto educativo colombiano (Villarroel, 2014). El enfoque intercultural, en el escenario latinoamericano, se ubica desde una mirada crítica en relación con el concepto multicultural norteamericano, el cual reconoce y dialoga con la cultura, la visibilizan, pero niegan cualquier participación política (Williamson, 2008 citado por Villarroel 2014). Desde nuestra perspectiva no puede haber interculturalidad sin real participación, la cual supone capacidad de decisión. En definitiva, interculturalidad crítica supone (y está ligada) a una dimensión política.

La justificación de este trabajo investigativo está relacionada con las brechas, dificultades y obstáculos que encuentran los jóvenes de las comunidades ancestrales indígenas al ingresar a la educación superior y los mecanismos de resistencia que adoptan dichos estudiantes para superar la violencia cultural y estructural que se esconde detrás de dichos obstáculos. Según Carnoy (2002), en el estudio realizado en México, se identifican cinco áreas interrelacionadas, en las que se registran situaciones conflictivas, a saber: 1) brechas geográficas, 2) barreras culturales, 3) asimetrías económicas, 4) deficiencias del modelo educativo, 5) oportunidades limitadas y factores discriminatorios.

Precisamente, en relación con el modelo educativo, es importante tener en cuenta que: “Uno de los puntos claves de afirmación y de autonomía fue el establecimiento de su propio modelo de educación ‘aprender a aprender’, hablado en su lengua, con programas de educación bilingüe e intercultural, desde esta mirada, se reconoce la cosmovisión propia a partir del territorio, la sabiduría, la espiritualidad, los conocimientos y las epistemologías de cada cultura.

No hay una única epistemología. Caer en esta lógica es caer en un nuevo colonialismo.” (Useche, 2016).

En el caso colombiano, según (Caicedo y Castillo, 2008), el ingreso de poblaciones indígenas a la educación superior se ha dado en el marco de los derechos de multiculturalidad. Los profesionales de origen indígena que hoy son reconocidos o se desempeñan como líderes, fueron formados en universidades públicas y/o confesionales, en un momento histórico en el cual no era reconocido para ellos el derecho a estudiar, sino como un logro personal, lo cual es corroborado por Carnoy (2002), más por logros personales o características propias del sujeto, superando las dificultades de maltrato y discriminación. Así pues, este estudio muestra que, en Colombia, los factores que impidieron a la población indígena el acceso a la educación superior y/o su permanencia en él fueron: de orden económico, de desconocimiento de políticas y convenios y por marginalización. Se evidencia que de cada 1000 jóvenes indígenas solo 72 ingresan a instituciones de educación superior (Caicedo y Guzmán, 2008). Pero, además de estos factores entran otros, que – desde la perspectiva decolonial y de las luchas de resistencia indígena – son más relevantes: colonialidad del ser, colonialidad del poder y colonialidad del saber (Gómez, 2010).

Las expresiones colonialista larvadas que afectan el ser, el saber y el hacer de los pueblos ancestrales tiene mucho que ver con los modelos y las estructuras educativas. Por ello “el asunto de las ‘otras educaciones’ es también un tema referido al modo como se configuran nuevas formas de ser política e intelectualmente étnico en el s. XXI, y, seguramente, en ese camino de las identidades y sus batallas, subyacen aún las huellas de una IGLESIA-docente, pues la historia de las otras educaciones es también la historia social de resistencias y sujeciones, en un marco temporal y espacial concreto en el cual se confrontan modelos de subalternización epistémica, ahora a través de estrategias educadoras que se autodefinen “emancipatorias”” (Castillo y Caicedo, 2010 p. 124)

Con este escenario, experiencias como la que el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) ha venido construyendo: “una propuesta pedagógica estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena. [...] El proceso organizativo en sus diversos espacios de reflexión y toma de decisiones fue asumiendo la

educación como una herramienta política de reivindicación cultural” (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009: 156. Citados por Mato, 2011), ha permitido la formación de maestros bilingües. Paralelo a ello, construyeron escuelas comunitarias y diferentes espacios de formación, como licenciaturas y diplomados, todos enfocados a las necesidades y demandas propuestas por las comunidades indígenas ancestrales.

En cuanto a los alcances, limitaciones y desafíos de las investigaciones consultadas (Cfr. Cuadro estado del arte Anexo 1) se encontró lo siguiente:

- Hay una fuerte insistencia en lo que tiene que ver con el proceso histórico de negación y el choque cultural.
- Se evidencia la exclusión no sólo política, sino epistémica y ontológica de los pueblos ancestrales indígenas.
- Los planes gubernamentales insisten en meter a las comunidades indígenas dentro de los moldes educativos tradicionales (sistemas educativos de corte occidental), pero abren poco espacio para crear o para permitir el desarrollo de modelos educativos elaborados desde, con y para los indígenas.
- Las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas no deben significar ni avalar procesos de autoaislamiento de estos pueblos.
- La necesidad del diálogo intercultural aparece de manera recurrente. El problema está en cómo plantear ese diálogo para que no se vuelva hegemónico, para que no reproduzca lo que se quiere superar y para que no se haga desde un resentimiento larvado que puede contaminar, en sentido inverso, el problema.
- Se percibe, una especie de racismo aún existente y enraizado, pero políticamente no confesado. Cabe la posibilidad de que este racismo se dé en doble vía, aunque de diferente manera. Es un aspecto clave que hay que profundizar, pero que no es el objeto directo de este trabajo.
- En algunas de las investigaciones consultadas se toma partido por las comunidades indígenas, pero desde una lógica hegemónica, que funciona en lógica verticalista y

subalternizante: ‘darles oportunidades’, ‘promoverlos’, ‘permitir su desarrollo’ ‘reconocerlos’, ‘darles voz’, ‘darles acceso’, ‘darles puestos por decreto’, entre otros. En todos estos casos los pueblos ancestrales indígenas quedan como ‘deudores’ de una benevolencia que les viene de fuera, pero que –en realidad – opera como un poder que se mantiene desde esta relación.

- Queda al descubierto que hasta tanto no se tenga claro el modelo educativo ancestral indígena, no se pueden establecer puntos de encuentro que permitan mediar para la construcción de un modelo de educación superior más acorde y respetuoso de sus cosmovisiones y que facilite también el aprendizaje y apropiación del conocimiento al modelo educativo hegemónico occidental; en otras palabras, que facilite, en términos de reciprocidad e igualdad, el intercambio de conocimientos.

Frente a los resultados obtenidos de las investigaciones consultadas destacamos:

Desde el punto de vista diacrónico son constatables diversas prácticas, ejercidas desde las estructuras hegemónicas, que no sólo invisibilizan la existencia, diversidad y riqueza de los pueblos ancestrales, sino que tienden a disfrazar tales lógicas de negación con discursos y prácticas de inclusión, diversidad e interculturalidad que buscan más la integración/asimilación de dichos pueblos a la gran maquinaria económica y social, pero no el auténtico reconocimiento de sus particularidades, buscando con ello lo que pudiéramos llamar la ‘despolitización del problema indígena’.

La mirada hegemónica no avanza hacia el reconocimiento de la diferencia como un diálogo con las culturas ancestrales y la posibilidad de su afirmación y visibilización (Williamson, 2008). Por el contrario, esta mirada busca imponer – de manera más o menos velada - el propio rasgo étnico, cultural, epistémico y político, presentándose como una cultura con pretensiones universales; afirmándose – según su propio discurso – como aquella que encarna el ideal de cultura, el modelo al que los ‘otros pueblos’ deben asemejarse y ajustarse, razón por la cual Chávez (2008) presenta la identidad como reconocimiento de las particularidades. Insistimos que tal postura exige que haya una mirada crítica sobre el problema de los pueblos ancestrales indígenas y sobre los discursos de inclusión, ciudadanía e interculturalidad que se tejen (dentro y fuera de la academia).

Es importante tener en cuenta que no se trata ni de rechazar a ultranza la totalidad de los desarrollos históricos que han recibido la influencia de Occidente. Hay, sin duda, aportes y construcciones positivas, que deben ser adecuadamente valorados y fenómenos socio-políticos y culturales que deben ser puestos en perspectiva. En todo caso, existe de hecho, presencia de estudiantes de origen indígena en las instituciones educativas del país. Ello supone, por parte de tales instituciones tener en cuenta algunos aspectos fundamentales que tiene que ver no sólo con las condiciones cognitivas, epistémicas y pedagógicas, sino con lo político y lo cultural de estos pueblos. Por ello, al respecto de la acogida y acompañamiento que las instituciones educativas de corte occidental hacen de estudiantes provenientes de pueblos ancestrales, se hace necesario que ellas tengan en cuenta los ‘planes de vida indígena’ con el propósito de mediar en la construcción y reajuste de procesos educativos relevantes y pertinentes, favoreciendo el reconocimiento y la reivindicación cultural indígena, de modo que permita a unos y otros una interacción vital que enriquezca a todos. Esto no está sucediendo, porque -en lugar de atender a las lógicas y aspectos de los planes de vida indígenas- se atiende a los planes estatales o regionales de desarrollo elaborados – de arriba hacia abajo - desde los gobiernos de turno (pero alejados de las comunidades ancestrales indígenas), en los que tales pueblos son vistos desde una mirada reduccionista. Es necesario entender – manifiesta el profesor Abadio Green Stöcel que “los planes de vida son ante todo un plan de resistencia y pervivencia y no una planeación de tipo económico-administrativo.” (Green Stöcel Abadio, Talleres UNIMINUTO, 24-25 de septiembre de 2018). En el mismo sentido: Monje Carvajal Jhon Jairo, *Los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia*, UNIMINUTO, 2013, p. 110). Los planes de vida responden a elementos socio-culturales e históricos no considerados en los planes económicos administrativos tanto del gobierno nacional y de los gobiernos regionales. Dichos planes de vida recogen los intereses de las comunidades ancestrales y visibilizan elementos no valorados y que tienen conexión directa con su vida tradicional ancestral y, de manera particular, con su cosmovisión y el cuidado de la Madre Tierra.

Por otra parte, se ha tratado con regularidad, en la mayoría de las investigaciones realizadas, la falta de oportunidades para el acceso y permanencia de la población indígena en la educación superior. Hay que tener en cuenta que – frente a este problema de oportunidades y acceso – habría que distinguir entre instituciones educativas construidas específicamente para comunidades indígenas e instituciones educativas de corte occidental que acogen estudiantes de

origen indígena (dentro de estas últimas habría que distinguir las que simplemente los acogen y aquellas que, buscando ofrecer una mejor atención a esta población, diseñan algunos planes específicos de acompañamiento y de aseguramiento del ‘éxito académico’).

Ahora bien, en los estudios realizados se ha dado especial importancia a las barreras de acceso, pero hasta ahora se comienza a trabajar sobre las barreras culturales y las estrategias de resistencia y de resiliencia de los estudiantes provenientes de pueblos ancestrales indígenas. Además, el acceso – durante mucho tiempo- ha sido pensado, desde una perspectiva integracionista de inclusión, como una ‘generosidad’ que el Estado hace a los pueblos indígenas, para que en ellos se dé el ascenso en la escala social y entren activamente a formar parte del ‘aparato productivo’. Precisamente por ello, resulta pertinente profundizar en nuestra propuesta, que se halla situada en la línea de ‘ciudadanías y resistencias’ propuesta por la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, aunque para nosotros es claro que el problema tratado es complejo y toca las demás líneas de trabajo de este posgrado. Lo que nos queda claro es que los pueblos indígenas ancestrales no están esperando dádivas, sino reclamando derechos. Esa es su postura política. Finalmente, hay que decir que muy poco se ha estudiado el tema específico de las mujeres indígenas en la universidad (Gnecco-Lizcano, 2016). Este interesante tema desborda, por ahora, los objetivos de la presente investigación.

Capítulo II

1. Marco teórico:

1.5. Línea de la Maestría en que se sitúa la investigación

El tratamiento de este problema de investigación nos pide optar por un enfoque coherente que haga de telón de fondo permanente para desarrollar la búsqueda, el análisis y la comprensión de este. Pero, antes de definir el enfoque, es necesario situar la investigación dentro de una de las líneas de la maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Hemos optado por la línea de CIUDADANÍAS Y RESISTENCIAS por las siguientes razones:

- El conflicto armado, que ha acompañado la vida del país por más de 5 décadas, ha afectado enormemente a las comunidades indígenas (que se resisten a entrar en las lógicas capitalistas del desarrollo y que buscan, además, desmarcarse de la espiral de violencia).
- Los pueblos indígenas actúan dentro de una perspectiva socioeconómica diversa que no se reduce a la acumulación material, ni a los fenómenos de producción en la lógica de la eficacia y la eficiencia, y, por tanto, son portadores de una visión de vida que no sólo no encaja en la visión capitalista de desarrollo, sino que la cuestiona radicalmente.
- Al aplicárseles la lógica de dominación, a las comunidades indígenas se les impuso una permanente negación: *negación de su cosmovisión; negación de su ser; negación de sus modelos de vida y organización; negación del status de ciudadanía*, etc. Negación a la que se suma la imposición de un modo de ser que no es el suyo, pero que debe ser adoptado para poder subsistir en el nuevo universo socio-político. Actualmente, apenas se los reconoce como ciudadanos de segunda, en un país que – en el discurso- dice ser multicultural, multiétnico y democrático.
- Por otro lado, la paz (que es más que el cese al fuego de las armas = paz negativa) se ha visto alterada, para las comunidades indígenas, desde finales del s. XV, con la irrupción de una cultura no-dialogante que – con su postura y acción política colonialista – alteró la armonía de la relación que estas comunidades vivían con la naturaleza, fracturó su tejido social y atentó contra su cultura (hoy hondamente

afectada y en vía de extinción, proceso que se evidencia de manera clara a nivel lingüístico).

El proyecto de investigación que abrimos con este trabajo se sitúa dentro de un enfoque cualitativo-hermenéutico.

1.6. Enfoques desde los cuales se desarrolla la investigación

1.6.1. Desde la interculturalidad

Nos interesa – dentro de la opción por la línea de CIUDADANÍAS Y RESISTENCIAS y por una investigación de tipo cualitativo-hermenéutico - situarnos en la frontera entre los estudios interculturales y las búsquedas emancipadoras del Sur, en clave decolonial.

¿Por qué el enfoque intercultural? Afirmamos que lo que tenemos – a la base de la problemática indígena en Colombia (también en toda América Latina) – es, en realidad, un problema eminentemente político, pero que trasciende y afecta lo cultural. Al ser entrevistado por el periodista Juan Alberto Sánchez Marín, el líder indígena del Cauca, Feliciano Valencia, señala dos cosas:

- *“Las apuestas de carácter político de los pueblos indígenas tienen que ver con la tierra, con el territorio, con la autonomía, con la cultura y con los modos de vida que han construido desde épocas inmemoriales.”*
- Pedimos *“1) Que la sociedad colombiana no nos mire como un problema; 2) Que no nos miren con desconfianza ni con temor; 3) Tampoco queremos que nos miren con ‘pesar’; 4) Que el estado social de derecho se cumpla y nos incluya en ese cumplimiento; 5) Que los funcionarios públicos y de gobierno entiendan que los indígenas tenemos otra lógica, otra manera de pensar, de vivir y de estar en el mundo. Por eso reclamamos un enfoque diferencial. No todo es estandarizable; 6) Que se resuelva el tema de la violencia armada que tanto nos afecta; 7) que se acabe el problema del narcotráfico; 8) Que nos respeten los territorios.”*

(Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=co4M1_7VONM)

Ahora bien, la insistencia que hacen las comunidades indígenas en un enfoque diferencial tiene como fundamento el problema cultural: no se puede seguir aceptando que haya una cultura

hegemónica, una cultura que se imponga a todos, a través de procesos de homogenización y que niegue la posibilidad de la coexistencia multicultural y del necesario diálogo intercultural. En este sentido la perspectiva de estudios interculturales permitirá: 1) una mirada hacia el pasado para consultar y pensar acerca del presente y el futuro; 2) comprender la confrontación cultural que se ha producido históricamente y se produce aún en Colombia y en otras latitudes; 3) Captar, desde el análisis hermenéutico-intercultural, los impactos que los modelos educativos de corte occidental tienen en las poblaciones indígenas y los aportes que los modelos educativos indígenas podrían ofrecer como alternativa al modelo educativo hegemónico; 4) Percibir el carácter político de los modelos socioculturales y sus apuestas; 5) Acentuar la necesidad de salir del marcado antropocentrismo y ‘eficientismo’ que permea la vida social y el modelo económico y educativo colombiano; 6) insistir en la necesaria tarea de visibilizar, rescatar y fortalecer los saberes ancestrales y asumirlos como conocimiento y no como saberes subalternos.

1.6.2. Desde la decolonialidad:

El enfoque decolonial permite un abordaje, desde el Sur, del tema que se plantea en esta investigación. La problemática indígena en Colombia no es sólo un problema de tensión e incompatibilidad entre matrices culturales, sino un claro problema político de colonialismo histórico prolongado. Dicha postura está respaldada por los trabajos de autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez y Walter Dignolo, entre otros. Esta perspectiva permite, visibilizar con mayor detalle los mecanismos de subalternización en los que se entrecruzan distintas variables: cultural, epistémica, política, económica y ecológica, que permean lo que podemos llamar la colonialidad del ser, del saber, del poder y de (desde) la producción. Es claro que el proyecto planteado por la corriente decolonial gira en torno varios ejes teóricos o conceptuales, a saber:

- La influencia de la Modernidad en los procesos de expansión europea y de la (mal llamada) ‘conquista’ estuvo guiada por un proyecto expansionista que lo que hizo fue universalizar, por la vía de imposición, un pensamiento, unas lógicas y unas prácticas locales (las de las coronas española y portuguesa y las de la iglesia católica). El resultado fue la ‘europeización’ y cristianización de los territorios conquistados. Esto tuvo graves consecuencias para los pueblos ancestrales indígenas (y Afro) que

terminaron siendo subalternizados. Lo particular europeo se hizo universal por colonaje.

- La legitimación y pretendida normalización de los procesos de expansión-conquista y subordinación, que llevaron a la consolidación de dinámicas coloniales basadas en: a) la negación del otro diferente (el indio y el negro no son...); b) el sometimiento económico a los intereses de las ‘potencias’ de la época (fenómeno que se sigue reeditando en el capitalismo y neoliberalismo actuales); c) la imposición de un sistema económico basado en la idea de desarrollo asociada al crecimiento ilimitado, que conduce a dinámicas de producción, acumulación y consumo irracionales; d) la imposición de una cultura patrón obligatoria a la que debían asimilarse las demás culturas; e) la construcción de una imagen negativa de los no europeos (es decir, del indio y el negro).
- No olvidemos que la corona española termina reclamando como propio, según sus intereses políticos y, sobre todo, comerciales, aquellos territorios en los que incursionó por la necesidad política y comercial del contexto europeo (una Europa en formación) de los s.s. XV y XVI. Se inicia así, para los pueblos indígenas que estaban establecidos un proceso de invasión-colonización y asimilación que se ha extendido por varios siglos, hasta hoy. Este proceso colonial permeó todas las dimensiones de la vida: lo económico, lo político, lo cultural, lo epistémico, lo religioso. El cambio de nombre (de personas, lugares, poblaciones, etc.) expresa los alcances de la dominación que tuvo lugar. Recordemos que cambiar e imponer nombres es un acto de dominación.

Sabemos que este proceso no fue aceptado pasivamente por los pueblos indígenas. Se conoce de rebeliones a lo largo y ancho del Abya-Yala (rebautizado como América Latina). Esta lógica de resistencia se ha venido estructurando, organizando, sistematizando a través del tiempo, hasta constituir los movimientos organizados de resistencia que hoy conocemos (en México, Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina, Chile, sólo por nombrar algunos de ellos).

Según Acosta (2013), la lucha de los pueblos originarios se ha centrado en rescatar lo ‘originario’ propio: su cultura, su autonomía, su modo de vivir para ser ellos mismos. Obvio, no se trata de una simple vuelta al pasado, pues, por un lado, los

procesos históricos vividos han dejado honda huella, y, por otro, es preciso entender que los mismos pueblos indígenas no son ‘realidades’ petrificadas (estancadas y congeladas en un estadio de su evolución), sino comunidades vivas que se van reconfigurando y reeditando. Es claro que, en esa lucha por recuperar lo originario, la resistencia se hizo, en una primera etapa, en perspectiva divergente: la idea era separarse cada vez más del colonizador, distanciarse, protegerse de él y crear mecanismos para no ser como él. Esto explica la insistencia en la autonomía y en el reclamo de tener formas de organización, gobierno y educación propias.

Las expresiones concretas de la resistencia son muchas: Se resiste – inicialmente – mediante la ‘violencia defensiva’, pero progresivamente se encuentran otras formas no-violentas de resistir. Se lo hace a través de la lengua, de las manifestaciones culturales y artísticas, del pensamiento propio (porque pensar con un pensamiento prestado es pensar a medias). Se resiste a través del distanciamiento, a través de la afirmación de lo propio, pero también usando los medios y mecanismos de la misma cultura colonizadora-dominante.

Con los procesos llamados de ‘independencia’ y la configuración de los Estados-Nación en América Latina, la situación de exclusión, invisibilización y marginación de los pueblos indígenas se ha acentuado. Las lógicas coloniales se han perpetuado y camuflado bajo nuevos lenguajes y dinámicas. Incluso, a las poblaciones resultantes de este proceso colonial se les ha inculcado la lógica del colonizador:

“La situacionalidad geopolítica de las prácticas humanas instala el problema de la locación/locución (la “voz de lo local” o la “voz en tanto local”) en un sitio preponderante. El denominado locus de enunciación (Mignolo, 2007: 22) es en este sentido un locus geográfico/epistémico (Mignolo, 2014: 460). Frente a la tendencia universalista del discurso histórico moderno, que en esencia no es más que la expresión de un universalismo europeo, donde un conjunto de prácticas y visiones éticas se desprenden totalmente de su propio contexto de enunciación -como es el espacio de experiencias europeo, proyectándose al resto del globo como valores universales ungidos con el estatus del “derecho natural”-, se requiere descolonizar ese marco epistémico impuesto como molde

supletorio, esencialista, naturalizador, como lo encarnó la política del orientalismo, totalmente extrañada de las realidades regionales abordadas por su práctica discursiva. La “universalidad” de ese conocimiento eurocéntrico no fue más que una ficción regional (Mignolo, 2014: 461) que logró simular y sustentar su invención, darle igualmente consistencia y contención *aesthetica* (fundamentalmente anestésica), desde la acción de sus mismos marcos epistémicos que sirvieron de fundamentación a sus instituciones sociopolíticas.” (Soazo, 2017, pp. 28-29)

Con esta asimilación y naturalización de las lógicas colonialistas terminamos asumiendo la colonia como un logro propio e interiorizando una serie de ideas sobre nosotros mismos y sobre los otros (particularmente sobre los pueblos indígenas y los pueblos Afro), que refuerzan la exclusión y la desigualdad. En este sentido, terminamos dando mayor valor a lo europeo y despreciamos lo autóctono indígena. Frente a esta tendencia, los procesos de resistencia nos permiten entender que este proceso de colonización significó la alteración de la evolución de los procesos históricos y culturales internos (es decir, lo que venía gestándose en el Abya-Yala) y la destrucción de la cultura indígena, de sus lenguas y de sus conocimientos.

Ahora bien, los procesos de dominación, en la mayoría de los casos, generan ‘resistencias’. La historia nos muestra que los pueblos indígenas latinoamericanos y negros han mostrado una gran capacidad de insumisión. Sabemos, en relación con los pueblos indígenas, que hubo resistencias en muchos puntos del Abya Yala: Caonabó en Haití; Guarocuya en lo que hoy es República Dominicana); Hatuey en Cuba; Los caribes con Gil González y Ortegulla (notemos que llevaban nombres españoles, pero eran indígenas) en Cumaná. Hubo también rebeliones en la meseta mexicana, por parte de los aztecas (Moktezuma – Quetzakoatl - Cuauhtémoc) y en la meseta Andina (Rumiñahui- Atahualpa – Viracocha- Manco – Tupac Amaru I- Tupac Amaru II) - en lo que hoy es Ecuador, Perú y Bolivia, regiones en las que se asentaron pueblos indígenas que habían logrado grandes desarrollos culturales.

En lo que hoy es Centroamérica, los mayas presentaron mucha resistencia a la conquista y dominación española (Tekum Umán –Lempira - Nicaroguan) y, en lo que

hoy es Venezuela, los Caribes trataron, por todos los medios, de sacudirse el yugo español (Guaicaipuro, cacique de los Teques – Terepaima – Paramaconi – Tamanaco). Pero la resistencia más duradera (aún hoy siguen resistiendo) fue la de los Mapuches (Araucanos), en lo que hoy es Chile-Argentina, (Galvarino – Lautaro - Caupolicán) [Acosta Vladimir, *Historia oficial y resistencia indígena*. En: <https://www.youtube.com/watch?v=opOJLo0vepo>]

De todo este proceso resistente es importante resaltar varios aspectos : 1) La crueldad y miseria de la conquista española (y portuguesa, en el caso de los territorios que, hoy, constituyen a Brasil); 2) la imposición religiosa y la evangelización como ‘envoltorio espiritual’ de un genocidio; 3) el genocidio y la destrucción cultural indígena a lo largo y ancho del Abya-Yala; 4) la resistencia indígena [violenta en la primera etapa y pacífica en las etapas recientes]; 5) el rol de la tecnología armamentista en el proceso de coloniaje; 6) la construcción epistémica pro-europea y la destrucción e invisibilización de la narrativa indígena; 7) El mestizaje y sus consecuencias; 8) ciertas prácticas ‘endógenas’ de los pueblos indígenas como actos de resistencia (no mezclarse para no perder lo suyo); 9) el racismo como discurso legitimador de la conquista elaborado desde la lógica dominante (incluida la oligarquía criolla); 10) La composición del relato histórico desde la óptica eurocéntrica y la resistencia indígena a través de sus propios relato [Lo cual pone ‘sobre la mesa’ el problema de ¿Quién y cómo cuenta la historia? y ¿Qué se busca legitimar con las narrativas?]; 11) la mentalidad de trampa, traición y saqueo que ha acompañado la historia de América Latina [De hecho, la corrupción no es algo nuevo y es también el resultado de una mentalidad que se ha ido construyendo históricamente]; 12) La pervivencia de los procesos de resistencia indígena (por otros métodos), pero siempre en la búsqueda y protección de lo originario, en la afirmación de la identidad, en la recuperación del territorio y por la reconquista de la autonomía; 13) la pervivencia de paradigmas, relaciones y prácticas coloniales (o neocoloniales) desde las oligarquías criollas [luego de la conquista estrictamente española] y desde las actuales clases dirigentes.

¿Qué es lo que se cuestiona? Lo que se cuestiona – desde la visión indígena – es: A) La violencia y la invisibilización de que han sido objeto los pueblos ancestrales indígenas; B) El concepto de desarrollo impuesto desde la lógica capitalista; C) Las políticas de globalización, en cuanto que ellas afectan a los pueblos indígenas y a la naturaleza; D) El modo de comprender y relacionarse con la naturaleza, que terminan avalando prácticas depredadoras que rompen el equilibrio de los ecosistemas y transforman el planeta en basurero; E) el desconocimiento epistémico de los saberes indígenas; F) La apropiación indebida de las tierras; G) La pérdida de autonomía mediante la imposición de modelos económicos y de gobernanza que no corresponden a la propia construcción histórica, sino a la imposición externa.

¿Qué se Busca? El rescate de lo propio, la afirmación de la identidad y la recuperación y fortalecimiento de la autonomía. Es en esta lógica que deben ser entendidos los planes de vida indígena, que se presentan como alternativa ante los planes de desarrollo de carácter estatal y regional. Dichos ‘planes de vida indígena’ no son simplemente una planeación hecha desde el factor económico. Tampoco son proyectos diseñados desde los criterios de eficiencia y eficacia. Lejos de ello, los planes de vida indígena son construcciones de carácter holístico en las que se asume la interacción de distintas dimensiones en función del Buen Vivir (étnica, cultural, ecológica, histórica, espiritual, etc.). Estos planes de vida de las comunidades indígenas están relacionados estrechamente con elementos que hacen parte estructural de sus procesos de resistencia: la autonomía, el territorio, la cultura, la educación propia, los procesos de unidad indígena, la defensa de estilos de vida propios no occidentalizados. En este sentido, los planes de vida indígena son: 1) Una estrategia de negociación de los pueblos indígenas frente a la sociedad no-indígena; 2) Una metodología de afirmación de los pueblos indígenas sobre lo que –desde una perspectiva de autonomía- quieren hacer en sus territorios; 3) Una mecanismo contextualizado de los pueblos indígenas para enfrentar (sin perder su identidad y especificidad) los fenómenos y procesos de globalización; 4) Una forma de afirmar la indisoluble relación entre los agrosistemas y las culturas que los crean; 5) Una manera de protestar contra la mentalidad cosificante e instrumental aplicada a la naturaleza; 6) “Una respuesta a la sustentabilidad de un proceso indígena, cuya base está

fundamentada en una construcción permanente de sus espacios sociales y naturales, en ambientes justos para las partes inmersas en él, con respeto por sus construcciones sociales y culturales, no sólo por parte de los no indígenas o de los entes del gobierno; también de ellos mismos, para lograr que se refleje en su realidad lo que, día a día, construyen, y la base es su propia historia con presencia autónoma en sus territorios, para pervivir, sostener, recuperar y resaltar su cultura, recuperar sus trabajos ancestrales y ser resistentes a la modernidad.” (Monje Carvajal Jhon Jairo, *Los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia*, UNIMINUTO, p. 105).

Poco se habla de ello, pero los indígenas cumplen (por su manera de relacionarse con la naturaleza y con los territorios) un papel ecológico fundamental: son ‘hermanos mayores’ que hacen las veces de guardianes ecológicos y su modo de vida permite un cierto nivel de cuidado de los recursos naturales. Y ello se da porque su modo de vida está ligado a una comprensión no instrumental ni utilitarista de la naturaleza y, también, al hecho de que su “conocimiento está ligado a su historia como integrante en dicho espacio biofísico.” (Monje Carvajal Jhon Jairo, *Los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia*, UNIMINUTO, p. 91). Por tanto, es necesario evidenciar el papel eco-social de las comunidades indígenas, manifestado en:

- Su cosmovisión que permite una integración natural con el entorno e impide una relación instrumental con la Madre Tierra.
- Unas formas de vida de espectro comunal que favorecen la corresponsabilidad, la participación y unas relaciones socio-ambientales sanas por el respeto a los equilibrios ecológicos.
- Unos modelos de economía y de mercado no convencionales que respetan los ciclos naturales y la dignidad de las personas, lo cual permite no entrar en la lógica del consumismo. Aquí es importante la distinción que ellos hacen entre valor y precio. Para el modelo económico occidental el precio y la propiedad individual son fundamentales, para el modelo indígena, por el contrario, el valor y la propiedad colectiva son claves. De hecho, “el modelo económico de estas comunidades está ligado a su forma de pensar,

vivir y relacionarse con su entorno desde el espacio social y desde el ambiental. Sus modelos de intercambio se han ajustado evolutivamente a su relación con los no indígenas...” (Monje Carvajal Jhon Jairo, *Los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia*, UNIMINUTO, p. 93).

- El respeto innegociable por todas las formas de vida como criterio fundamental de convivencia y de pervivencia.

Además, uno de los puntos cruciales de la resistencia indígena gira en torno al problema educativo. Les preocupa: 1) los procesos integracionistas y asimilacionistas jalonados por los gobiernos de turno; 2) los impactos del modelo escolar occidental en la formación de los niños indígenas; 3) la escasez de maestros autóctonos; 4) el influjo del sistema educativo occidental en la vida de las comunidades; 5) el rol del maestro; 6) la cantidad de miembros de sus comunidades que salen a estudiar a las ciudades; algunos regresan y otros no. Y lo que regresan no siempre llegan con la misma lógica comunitaria y los valores ancestrales con los que salieron; 7) las innumerables investigaciones que – desde las universidades - se vienen haciendo sobre los pueblos y comunidades indígenas, pero – en términos praxeológicos - sin una adecuada y coherente devolución; 8) la entrada de los sistemas educativos ‘occidentales’ y su influencia en su universo educativo y cultural tradicional.

El tema educativo, que – en el fondo – es el que nos ocupa en este trabajo, es de importancia fundamental en lo que respecta a la manera como se plantea el encuentro entre estos dos universos culturales y sociales (el sistema hegemónico y el universo indígena) y tiene que ver en el modo como se accede al conocimiento, a los procesos de enseñanza aprendizaje, a la manera como se plantea la relación con la naturaleza y al tratamiento de los bienes comunes (los *commons*). En estos puntos se evidencia una gran diferencia entre un modelo educativo marcado por el individualismo y un modelo educativo marcado por el espíritu comunal. Cuando los sujeto – en lógica individualista – hacen uso de los bienes comunes, tienden a sacar el mayor provecho para su interés personal, pero sin asumir el costo y las consecuencias reales de sus acciones y, más bien, derivando estos costos a la ‘totalidad’ dela

comunidad. Si la mayor parte de la población funciona de esta manera individualista, se maximiza la explotación del bien (que por ser limitado entrará en crisis), de modo que la sumatoria de sobreexplotación del bien termina por crear una crisis generalizada sobre el mismo, afectando, en definitiva, a largo plazo a todos (incluidas las generaciones futuras).

Un ejemplo actual de esto es el problema del agua. Todo lo anterior tiene que ver con los modelos educativos. En un modelo educativo inspirado y permeado por la lógica de la cooperación, se aplica una cierta justicia distributiva, según la cual se busca atender las necesidades del conjunto. Así, el modelo cooperativo no es un modelo rígido (un currículo ya hecho e inmodificable), sino un modelo flexible, que se adapta a las necesidades de las poblaciones que él hacen uso. Por el contrario, en un modelo educativo competitivo (para una sociedad competitiva) es un modelo que no mira, por lo menos como reflejo de base, las necesidades de todos, sino en el que prima el que gana y, en esta lógica, se van generando diversos modos de exclusión, pues prima el que gana sin importar el precio que se paga ni las consecuencias sobre el entorno. Por tanto, el modelo educativo comunitario pide un cierto nivel de empatía con las necesidades de la comunidad y del entorno; no así un modelo competitivo individualista (Punset 2005, p. 122-136). Este es uno de los grandes choques que los estudiantes entrevistados expresaron en su manera de vivir el paso por la universidad occidental. Aunque entre las dos posturas (los dos modelos descritos rápidamente arriba) existen matices, el propósito nos sirve para dejar algunas preguntas abiertas: ¿Existe contradicción entre los discursos educativos institucionales y la cotidianidad de las prácticas? ¿Cómo resolver la contradicción de pretender educar en lógica comunitaria cuando el conjunto de la sociedad funciona en términos de individualismos (sujetos y grupos particulares)?

Esta investigación pretende, en parte, evidenciar – desde el terreno educativo – las resistencias que los estudiantes indígenas expresan y las dificultades que se dan en el encuentro de dos mentalidades diferentes que poco se conocen entre sí. Así las cosas, ante un mundo que los quiere convertir, asimilar o desaparecer y que ellos perciben como hostil, los pueblos indígenas se han organizado ‘resistentemente’ hasta

llegar a la comprensión, construcción y activación de estrategias que les permita no sólo ser visibles, sino entrar en un diálogo de pares con las instancias del modelo hegemónico en que se encuentran inmersos. Los indígenas insisten en que no son piezas de museo ni rarezas históricas, sino comunidades que viven y evolucionan y su resistencia está al servicio de la adecuada construcción de lo que quieren ser, conservando lo que han sido y los constituye.

- La concentración asimétrica de poder desde la lógica metrópoli-colonia, que se sigue prolongando en la lógica (Países desarrollados – Países subdesarrollados o en vías de desarrollo; países del Primer Mundo y Países del Tercer Mundo, y, dentro del país, en ciudadanos ‘de primera’ y ciudadanos de ‘segunda y tercera’). Esta relación asimétrica ha venido legitimando las prácticas de dominación, creando, justificando y naturalizando unas subjetividades socioculturales, que –al ser interiorizadas – crean un ethos que termina fortaleciendo dicho sistema (es lo que se conoce como colonialismo larvado).

Por otra parte, siguiendo la propuesta elaborada por Catherine Walsh, podemos decir que la perspectiva decolonial parte de “la necesidad –todavía presente y crecidamente urgente-, de leer el mundo críticamente, intervenir en la reinención de la sociedad, y avivar el desorden absoluto de la descolonización...” (Walsh Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, p. 1). Además, “la perspectiva decolonial afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación.” (Walsh Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, p. 4) Por tanto, insistimos, no se trata sólo de un problema cultural, sino de un problema político, que involucra lo cultural, lo epistémico, lo económico, lo espiritual (entendido en sentido amplio y no confesional). Se hace necesario, entonces, integrar todas estas dimensiones y, además, pasar del terreno de la *interculturalidad funcional* al de la *interculturalidad crítica*. La interculturalidad crítica no pretende reforzar ni sostener el modelo social vigente, sino ponerlo en tela de juicio. En este sentido, la interculturalidad crítica:

- “...parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El

interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización.” (Walsh Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, p. 9).

- “tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia), sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contrahegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación.” (Walsh Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, p. 10).
- Se preocupa también por abordar el problema de “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas de deshumanización y de subordinación de conocimientos- que privilegian algunos sobre otros, ‘naturalizando’ la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior.” (Walsh Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*, p. 11). En este sentido la interculturalidad crítica une sus esfuerzos a los del proyecto decolonial.

Con lo dicho anteriormente, se evidencia la necesidad de una transformación cultural asociada a una nueva reconfiguración político-social que logre resolver las enormes contradicciones e inequidades sociales, epistémicas, políticas y económicas. Esto pasa por un ejercicio de deconstrucción, de allí el término de-colonial o de-colonialidad. Lo que se busca es la disolución de las estructuras de dominación configuradas por la colonialidad del poder, del saber y del ser y, por supuesto, de las prácticas que de ella se derivan.

Una de las tesis – que es común a varios de los autores referenciados y de otros como Boaventura de Sousa Santos – es que, con la emancipación latinoamericana, a principios del siglo XIX, se inicia un proceso de independencia política, pero no de des-colonialidad. Así las cosas, la colonialidad del poder, del saber y del ser con sus correspondientes consecuencias siguen ordenando las sociedades latinoamericanas y afectando gravemente a los pueblos ancestrales

indígenas. Es constatable el esfuerzo que tales pueblos han hecho y continúan haciendo para resistir a estas lógicas y prácticas coloniales. Se han logrado algunas cosas, pero estos pueblos saben y sienten que aún están muy lejos de llegar a condiciones de interacción y convivencia social igualitaria y equitativa.

1.7. Categorías que orientan la investigación

En el marco de esta investigación se trabajarán las siguientes categorías:

1.7.1. Resistencia:

Para efectos de nuestra investigación, consideramos la resistencia como el conjunto de discursos, conductas y prácticas de oposición crítica ante un *status quo*, que es considerado inequitativo e injusto, pero que ha sido naturalizado. En consecuencia, la resistencia (tanto en su dimensión teórica como en su dimensión práctica) está animada por un interés afirmativo-emancipatorio y tiene por objetivos rechazar y desmontar las formas de dominación y, además, proponer una configuración social diferente (transformación), que asegure la participación en los niveles de decisión, la no repetición de las lógicas dominadoras y las prácticas opresivas y excluyentes.

Es claro que de las dinámicas de globalización surgen procesos positivos que permiten una mejor interconexión de la humanidad y una visión compleja a escala planetaria. Hay una dimensión positiva de este fenómeno. Sin embargo, surgen otros aspectos, de carga negativa, que terminan afectando a millones de personas desde las concreciones propias de su cotidianidad: agudización de las brechas sociales, la exclusión y la inequidad; regímenes autoritarios; degradación ambiental; guerras, neocolonialismos, entre otros. Frente a ellos van surgiendo posturas divergentes que se cristalizan en expresiones diversas: movimientos sociales, lucha campesina; movimientos de pueblos ancestrales indígenas y afro; movimientos feministas, entre otros., todos ellos caracterizados por sus posturas de ***resistencia***, que los lleva a asumir una actitud crítica ante el modelo capitalista neoliberal globalizador. En ocasiones, estas resistencias aparecen y actúan de manera espontánea. Sin embargo, la dinámica de los conflictos, de la resistencia y de defensa del modelo hegemónico ha ido generando la creación de redes: por ejemplo, redes de mujeres, de estudiantes y, para el caso que nos interesa, de pueblos y

comunidades indígenas (AICO –Autoridades Indígenas de Colombia, ONIC- Organización Nacional Indígena de Colombia, CRIC – Consejo Regional Indígena del Cauca, sólo para hablar de algunas redes en Colombia). Suele ocurrir que, ante determinadas coyunturas, redes de diferente orden se asocien o se apoyen mutuamente, por ejemplo: en la reciente manifestación realizada en Colombia a raíz del problema educativo (10 de octubre de 2018) otras redes, movimientos y gremios se hicieron presentes acompañando a las organizaciones concernidas directamente por el tema. Se sabe que allí participaron comunidades indígenas y sindicatos, por ejemplo. Estamos hablando, entonces, de expresiones de resistencia que llegan a constituir ‘redes de movimientos en resistencia’. Subrayamos, sin embargo, que una de las características fundamentales de estas expresiones resistentes es su carácter pacífico No-violento.

Los movimientos de resistencia buscan, por diversos medios, defenderse de situaciones, acciones y prácticas consideradas lesivas y degradantes, pero – al mismo tiempo- buscan la configuración de las condiciones que hagan posible un cambio sustancial (radical) del statu quo. Igualmente, las resistencias – por responder a situaciones concretas – adquieren mayor fuerza cuando se desarrollan desde lo local y logran visibilizarse trascendiendo dicha ‘localidad’, logrando no sólo generar grandes cambios, sino asegurando que, a través de políticas públicas, dichos cambios asuman una forma legal. El diseño, implementación, y seguimiento de las políticas públicas relacionadas con las comunidades indígenas es de vital importancia, aunque no lo desarrollamos por no entrar directamente en el objeto de lo que hemos planteado en esta investigación. Ahora bien, lo que nos interesa subrayar aquí es que los movimientos de resistencia (y el movimiento indígena no es la excepción) propenden por la consolidación de nuevas subjetividades, la reconfiguración de la sociedad y de los estilos de vida:

“La resistencia social se hace tangible a partir de la consolidación de nuevas subjetividades, modos de relacionarse y de convivir orientados hacia las bases efectivas de una democracia real. No se concibe desde la polarización, ni a manera de oposición amigo-enemigo. Por el contrario, de ésta se desprende la necesaria reconfiguración de conceptos tradicionales, pero actualmente vacíos de sentido: el poder, lo público, la guerra, la comunidad, la participación, lo cultural y las motivaciones inherentes a las relaciones humanas.” (González, Colmenares, Ramírez, 2011 p. 243).

Hay distintos tipos de resistencia, pero – en general- todas ellas buscan superar la lógica de dominación para presentar alternativas. Se orientan hacia: 1) el empoderamiento de las comunidades; 2) la respuesta a necesidades (especialmente de grupos vulnerables o históricamente excluidos); 3) el reconocimiento y respeto por la diversidad; 4) la defensa de valores fundamentales compartidos, por ejemplo: la vida, el planeta, los commons, entre otros; 5) la construcción de relaciones más horizontales; 6) la participación de la gente (las comunidades) en los procesos de decisión, construcción y evaluación que afectan la vida social; 7) el desarrollo de los procesos de concientización crítica sobre la historia vivida, el presente conflictivo y las posibilidades de cambio; 8) la autoorganización para el ejercicio de la micropolítica y la incidencia en la macropolítica.

Aquí, nos parece importante destacar uno de los elementos claves que da legitimidad a los movimientos de resistencia: la dimensión ética:

“Vale mencionar que la resistencia social aparece como una opción esperanzadora de ética y estética, un escape posible de las acciones e ideologías impositivas del poder tradicional. La ética se encuentra en el estímulo del ‘actuar correctamente’ con base en valores humanistas y no de estrategia económica o política. El ejercicio ético de la resistencia adquiere sentido cuando se reconoce que el poder no está solo en la estructura social, en las representaciones o valores culturales o jurídicos, el poder está en la cabeza de los sujetos que lo ejercen y lo materializan en la interacción. El poder no es únicamente una abstracción estructural, es materializado a través de la vivencia, la experiencia, los discursos e ideologías de los sujetos. Si bien, la historicidad y la cultura inciden en las formas de imaginar individual y colectivamente, es preciso ampliar la perspectiva y entender que estas son reinterpretadas por el sujeto y operadas en sentido dialéctico a través de la interacción social, dando lugar a nuevos fenómenos y realidades en los distintos momentos históricos.” (González, Colmenares, Ramírez, 2011 p. 244).

En este horizonte de resistencia social (que también es política, cultural y epistémica) se sitúan las búsquedas de los pueblos indígenas no sólo de Colombia, sino de América Latina y del mundo entero. Es dentro del amplio espectro de movimientos resistentes que ubicamos el presente trabajo que quiere poner en evidencia las resistencias de los estudiantes de pueblos ancestrales indígenas que experimentan a su manera el peso

de las estructuras educativas occidentales y se resisten por diferentes medios a sucumbir a las exigencias (por lo menos a algunas de ellas) que las estructuras de pensamiento hegemónico imponen. Tales resistencias se configuran desde los valores propios de sus culturas.

Ahora bien, nos parece importante acoger – en relación con los mecanismos de resistencia – los aportes de James Scott, especialmente en lo que concierne a la manera como se estructuran – en las sociedades las relaciones de poder, la hegemonía, las formas de resistencia, los modos de subordinación y las formas de resistencia, pero en su funcionamiento cotidiano. De hecho, la universidad en general (y cada una de las instituciones educativas universitarias en particular) es (son) microsistemas sociales en los cuales estos fenómenos apuntados por Scott pueden verificarse. ¿Qué lugar ocupan en dicho sistema los estudiantes de origen indígena ancestral? ¿Hay un discurso hegemónico, desde el cual se les plantea un discurso de inclusión? ¿Cuáles son los discursos que circulan, al respecto de los pueblos ancestrales, en la institución educativa? Sabemos –según Scott – que dentro de las relaciones de diversos grupos dentro de un sistema se producen interacciones, en las que hay tensiones; y, también, se producen discursos elaborados desde uno y otro grupo: discurso institucional, discursos de los profesores, discurso de los estudiantes, discurso público y discurso oculto (de los diferentes grupos y actores). Consideramos que el tema de los discursos es clave, porque los discursos están asociados a prácticas y, sucede, con frecuencia, en los sistemas sociales (incluidas las instituciones educativas, como las IES, Instituciones de Educación Superior) que, aunque en público, los actores se digan ciertas cosas (lo políticamente correcto), en el nivel oculto de la coexistencia dentro del sistema se digan cosas, se hagan cosas o se conserven actitudes que tengan más que ver con el discurso oculto que con el público (lo real vivido o sentido). Las Razones pueden ser diversas: temor, conveniencia, estrategia, doble moral, etc. Estos discursos ocultos y estas actitudes y comportamientos permanentes son los que constituirían la resistencia cotidiana, que es una de las interesantes aportaciones de Scott al tema de la resistencia: “Una de las aportaciones más valiosas de Scott (...) es su concepción de que la resistencia está inmersa en la cotidianidad de las relaciones de la sociedad (...), y que esta se mueve a través de redes de complicidad y solidaridad en formas ocultas.” (Henríquez y España, 2004 p. 7). La resistencia cotidiana consiste en actos cotidianos (individuales o colectivos); actos que no son premeditados (planeados) y que, por tanto, carecen de bandera ideológica y no responden a un aparato organizado; y que se

dirigen contra quienes buscan imponer algo en detrimento de la propia vida o dignidad o la de otros. Los objetivos buscados por este tipo de actos de resistencia cotidiana son inmediatos y en general buscan bienes concretos o acceso a posibilidades inmediatas. Estas formas de resistencia cotidiana evaden cualquier forma de confrontación directa con la autoridad. Dentro de estas formas cotidianas de resistencia se sitúan los actos lingüísticos, las conductas de boicot a la autoridad del dominador o a los proyectos que el dominador plantea, operaciones de no-entendimiento, etc. No olvidemos que, para Scott, la sociedad “es un sistema relacional de diferencias en el que se dan una serie de campos, cada uno con reglas de juego particulares.” (Henríquez y España, 2004 p. 2).

Tenemos, entonces, por lo menos, 4 discursos en circulación: un discurso público del dominador; un discurso público del dominado; un discurso oculto del dominador, un discurso oculto del dominado. “...el discurso público, gracias a su tendencia acomodaticia, casi siempre ofrecerá pruebas convincentes de la hegemonía de los valores dominantes, de la hegemonía del discurso dominante.” (Henríquez y España, 2004 p. 16). Comparando estos discursos puede llegarse a una comprensión diferente de las resistencias ante el poder.

Ahora bien, no estamos ante un determinismo absoluto. Tanto desde la lógica marxista como desde los planteamientos de Scott, la estructura de las sociedades (que depende de los modos en que se dan las relaciones sociales) puede cambiar, pero eso exige provocar mutaciones en el complejo campo de fuerzas de la sociedad (del sistema social que se está estudiando, en este caso la Corporación Universitaria Minuto de Dios). Este campo de fuerzas pedirá establecer, por un lado, la coherencia de los discursos (de los distintos grupos) con sus prácticas y, por otro, estudiar situadamente los modos de resistencia de los grupos que se encuentran en posición de subalternización. Es claro que, con su manera de actuar, los actores contribuyen a cambiar o a conservar la estructura social. Normalmente, en la tensión que se da en las estructuras sociales, los actores dominadores se esfuerzan por negar (sutilmente o explícitamente) a los dominados el derecho a responder (y subvertir) la configuración de la estructura social. Pero los dominados suelen no quedarse pasivos y elaboran discursos ocultos, que es una crítica que se elabora a espaldas de los poderosos. Creemos que, en este sentido, estaríamos entrando en uno de los objetivos claves de la propuesta de Scott que consiste en “...mostrar cómo podríamos mejorar

nuestra lectura, interpretación y comprensión de la conducta política, muchas veces casi inaprensible, de los grupos subordinados.” (Henríquez y España, 2004 p. 4). Con todo, esta tarea de comprensión debe ser hecha con cuidado ya que podemos confundir una táctica de resistencia con toda la estructura total de las relaciones de poder.

1.7.2. Participación-exclusión:

La exclusión es el resultado de procesos de negación o rechazo de participación y/o acceso a ‘algo’ (un derecho, un bien, un servicio), que es considerado necesario e importante para la vida, dentro de un determinado contexto sociocultural. Esta negación y/o rechazo (social, político, económico, educativo, entre otros.), hace que el vínculo social se debilite o se rompa y se configure, progresivamente, una sumatoria de situaciones de privación para aquellos sectores que quedan al margen de la vida social, pues el fenómeno no sólo afecta el acceso y la participación a recursos y posibilidades materiales, sino que también perturba el ámbito de los derechos sociales, de la visibilización cultural y del ejercicio ciudadano. La exclusión se expresa de diversas maneras, especialmente, a través de la invisibilidad, la pobreza estructural, el prejuicio, el estigma, la discriminación y las desventajas acumulativas.

Por otro lado, la participación hace referencia a la intervención a que tienen derecho los ciudadanos en la toma de decisiones respecto a aquellos asuntos que los afectan (individual y colectivamente) o al manejo de los recursos y acciones que pueden tener un impacto en su desarrollo. En una sociedad auténticamente democrática (no olvidemos que el modelo democrático y la ideología ligada a él son también una construcción socio-cultural y política), la participación social se concibe como un legítimo derecho de los ciudadanos. Para facilitar el ejercicio participativo social se requiere tanto de un marco legal como de mecanismos que propicien las condiciones para que las personas y las comunidades debidamente organizadas expresen su voz, hagan sus propuestas (sociales, políticas, culturales, etc.) y hagan valer sus derechos ante las instancias legítimamente constituidas. La participación social debe ser explícita y definida en temas concretos que atañen a la dignidad humana y a la vida de las comunidades. Ahora bien, para que la participación social tenga sentido ella debe ser transparente y éticamente justa, a fin de que puede exigir la transparencia de sus interlocutores institucionales o no. La

exclusión es una forma concreta de limitar o anular la participación y, en determinados casos, de invisibilizar grupos o colectivos enteros.

Este concepto de participación/exclusión, dentro del marco de la investigación, nos permitirá visibilizar las posibles problemáticas que han venido enfrentando los estudiantes de comunidades ancestrales indígenas que han ingresado a la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), con el ánimo de adelantar estudios de educación superior y que, en algunos casos han desertado como posible mecanismo de respuesta ante algún tipo de violencia estructural; pero también, nos permitirá ver, en otros casos, a aquellos que se han mantenido dentro del proceso educativo y que han recurrido a otras estrategias de resistencia propias (desde su capacidad de resiliencia) o elaboradas, apoyándose en su entorno comunitario y familiar ancestral.

Tanto en un caso, como en el otro, vale la pena indagar, para poder entender cómo la Universidad como institución educativa o el contexto próximo de interacción con compañeros de estudio, profesores y demás comunidad educativa, viene incidiendo tanto en las formas de participación como en las formas de exclusión de las que podrían estar siendo objeto los estudiantes de comunidades ancestrales indígenas; ello nos permitiría analizar las actuaciones de unos y otros y generar una reflexión al interior de la institución educativa, que permita sea evitar la repetición de acciones que, voluntarias o no, pueden incidir en la deserción de estos estudiantes, sea la construcción de un ambiente y de unas prácticas que redunden en la mejora de su calidad de vida, resultados académicos y que les permita concluir, en las mejores condiciones posibles, sus procesos educativos, hasta la graduación.

Ahora bien, es importante que hagamos un recorrido alrededor de algunos de los conceptos más relevantes acerca de la participación/exclusión, que, además, han aportado a la construcción del nuestro y que es importante tener a la vista durante el desarrollo de la investigación que nos ocupa. Para hablar de participación-exclusión, se hace necesario, hablar de **inequidad**, entendida esta como la situación jurídica y económica asimétrica, dentro de una misma sociedad, en la que los ciudadanos no tienen los mismos derechos ni las mismas posibilidades de acceso a bienes y servicios, viéndose favorecidos unos y afectados otros. La inequidad se expresa, en la cotidianidad, a través de la desigualdad de oportunidades.

Por tal razón, siguiendo a Melamed y Samman podemos decir que la desigualdad es :
“básicamente una medida relativa porque no cubre toda la información con respecto a la situación de las personas, en términos absolutos, sino que es un “concepto relacional” que puede abordarse desde varios puntos de vista, esto es, la distribución entre países, personas, personas dentro de los países y entre generaciones, incide en las relaciones entre personas y las instituciones de una sociedad”, afirman Melamed, C. y Samman, E, citados por Maryse (2013), en *La desigualdad y la inclusión social en las Américas: Elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro*.

Este concepto de Melamed y Samman refuerza el proceso de investigación que estamos adelantando, por cuanto nos aclara que el “concepto relacional”, no solo se abordaría desde diferentes puntos de vista, sino que podría obedecer a situaciones particulares, específicas de las diferentes comunidades ancestrales indígenas de las que provienen los estudiantes y que afectan sus relaciones entre ellos, sus comunidades y los miembros de la comunidad educativa de UNIMINUTO.

El informe sobre desarrollo humano: Trabajo al servicio del desarrollo humano, publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015), define por desigualdad *“las diferencias entre personas dentro de un país, también como las diferencias entre países y generaciones”* e indica que, por tal razón, algunos autores prefieren hablar de “inequidad”, en vez de desigualdad.

Existe una tendencia de pensamiento, derivada precisamente del concepto de desarrollo occidental capitalista, que nos lleva a relacionar la desigualdad o inequidad, únicamente con la distribución de los ingresos entre personas y familias, entre factores de producción o en términos de rendimientos desde el punto de vista económico (recursos tangibles), a lo que Maryse Robert llamó *desigualdad vertical*. Sin embargo, también expone la desigualdad entre grupos de personas y familias por motivos de sexo, raza, orientación sexual, religión, lugar de nacimiento etc. (recursos intangibles), a la que denomina *desigualdad horizontal*. Esto demuestra que el ingreso no es un parámetro de medición de la desigualdad, menos aún a toda prueba, aunque en alguna medida refleja desequilibrio de oportunidades, deja fuera otros aspectos como el esfuerzo, talento, creatividad, entre otros. *“Los parámetros de medición de los ingresos se refieren a lo que*

la gente tiene, en vez de lo que puede hacer o ser, es decir, lo que Amartya Sen denomina, sus capacidades o aptitudes para alcanzar metas razonadas” (Citado por Maryse, 2013). Maryse Robert define las capacidades como ideas de libertad y oportunidades reales con respecto a la vida que puede llevar. Tanto Robert como Sen, aportan a nuestra investigación dándole sentido frente a la necesidad de entender las capacidades o aptitudes de otros modos, otros mundos, otras posibilidades de ser, de ver, de entender y de vivir; modos que son desconocidos, pero no por ello menos importantes y que ofrecen una gran oportunidad de aprendizaje de lo que los indígenas llaman el “buen vivir”, como práctica de igualdad, convivencia comunitaria, reciprocidad y armonía, no solo en el contexto universitario, sino en general con la tierra.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de las Naciones Unidas, define la inclusión como el *“proceso mediante el cual se logra la igualdad y se superan las disparidades en la productividad, las aptitudes (educación) y el empleo, la segmentación del mercado laboral y la informalidad, que son las causas principales de desigualdad”* (Bárcena, 2014).

Es importante destacar que los Estados miembros de la OEA, han asumido compromiso público para promover la igualdad de oportunidades y la inclusión social, la eliminación de la pobreza y en particular la pobreza extrema y que estos compromisos han quedado evidenciados en sus instrumentos básicos: la Carta de la OEA, la Carta Democrática Interamericana y la Carta Social de las Américas.

La Carta de la OEA, afirma que uno de sus propósitos fundamentales es *“erradicar la pobreza crítica, que constituye un obstáculo al pleno desarrollo democrático de los pueblos del hemisferio”* (artículo 2, inciso g). *“La eliminación de la pobreza crítica, es parte esencial de la promoción y la consolidación de la democracia representativa y constituye responsabilidad común y compartida”* (artículo 3, inciso f). Consideramos que el planteamiento de la OEA se queda corto, pues, por una parte, la democracia representativa se ha mostrado no sólo insuficiente para dar respuestas a las necesidades y exigencias del constituyente primario (que es el pueblo), sino que, por otro lado, el objetivo no debe ser sólo sacar a las grandes masas de la pobreza crítica, sino crear las condiciones para que sea posible una sociedad más justa, equitativa,

solidaria a largo plazo y en la que la clase dirigente logre liberarse de las ataduras malsanas de la corrupción.

Indica, también, que deben ser dedicados esfuerzos a la consecución de varias metas básicas, entre ellas, la distribución equitativa del ingreso nacional, sistemas impositivos adecuados y equitativos, la erradicación rápida del analfabetismo y la ampliación de las oportunidades de educación para todos. Afirma la carta: *“Todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, credo o condición social, tienen derecho al bienestar material y a su desarrollo espiritual, en condiciones de libertad, dignidad, igualdad de oportunidades y seguridad económica”* (artículo 45, inciso a).

La Carta Democrática Interamericana (aprobada el 11 de septiembre de 2001, en sesión especial de la Asamblea de la Organización de los Estados Americanos OEA, en Lima Perú), en su artículo 9, en donde menciona específicamente a la población indígena, afirma: “la eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa de las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana”. (Artículo 9). Resaltamos la mención específica de la población indígena y la relación entre respeto por la diversidad étnica y el fortalecimiento de la democracia. No puede haber fortalecimiento de la democracia sin respeto por la diversidad.

La Carta Social de las Américas (aprobada en la segunda sesión plenaria el 4 de junio de 2012) aborda temas de igualdad de oportunidades, inclusión y cohesión social. El documento parte de la constatación de que “los pueblos de América tienen una legítima aspiración a la justicia social y sus gobiernos la responsabilidad de promoverla. El desarrollo con equidad fortalece y consolida la democracia, en tanto son interdependientes y se refuerzan mutuamente” Comunicado de prensa de la OEA, 4 de junio de 2012

El capítulo IV de la mencionada carta abarca temas de “desarrollo cultural, diversidad y pluralismo”. En el artículo 24 se señala que “el desarrollo cultural es un elemento clave para el desarrollo social y económico de los pueblos, que favorece la creatividad y la innovación, así como la inclusión y la cohesión social”

“La Comisión Interamericana de Derechos Humanos CIDH, ha desarrollado ampliamente el concepto de igualdad y no discriminación; en virtud de lo cual, varios estados han decidido adoptar legislaciones y políticas públicas dirigidas a erradicar la violencia contra la mujer, modificar disposiciones de su ordenamiento que restringían indebidamente la libertad de expresión, restituir tierras ancestrales a pueblos indígenas o tribales, brindar tratamientos médicos adecuados y adoptar medidas para solventar la situación de discriminación histórica de la cual sectores enteros de sus poblaciones han sido objeto, entre otras” (Álvarez, Colledani, González, 2011).

Vale la pena resaltar la contribución realizada por la **OIT Organización Internacional del trabajo**, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, a través del convenio Núm. 169, del 27 de junio de 1.989, sobre Pueblos Indígenas y Tribales, Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que revisó el convenio realizado en 1.957 y que toca entre otros, el asunto de tierras, contratación y condiciones de empleo, formación profesional, artesanía e industrias rurales, seguridad social y salud, educación y medios de comunicación, contactos y cooperación a través de las fronteras (que facilita el contacto y la cooperación entre pueblos indígenas y tribales a través de las fronteras, dándole alcance a nivel internacional), que adicionalmente invita al diálogo a los gobiernos, las organizaciones de empleadores y de trabajadores con los pueblos indígenas y tribales, que permita la expresión de los diferentes puntos de vista contemplados en el convenio.

1.7.3. Interculturalidad: La interculturalidad se comprenderá como las relaciones construidas y vivenciadas desde la valoración de la diversidad, la interdependencia y el respeto por el otro, buscando condiciones de igualdad desde la diferencia. Esta definición la sustenta el programa de educación intercultural bilingüe de la región del Cauca en Colombia: *“Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos. [...] Pluricultural es casi un sinónimo, indica simplemente la existencia de una situación particular. [...] Transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra. Finalmente, intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque,*

procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado citado en Díez, 2004, p. 4).

“La noción de interculturalidad vive y lo que está vivo se transforma, cambia de manera indetenible a través del tiempo” (Chapela, 2005). La presente investigación se propone visibilizar la interculturalidad como categoría que permite dar cuenta de la manera como acontecen las relaciones de diversas matrices culturales. En algunos casos tales flujos de relación acontecen dentro del registro del respeto, del reconocimiento, del diálogo (Chapela, 2005). En otros casos, la coexistencia de diversas culturas está mediada por lógicas y estructuras en los que tales flujos relacionales y/o de interacción son asimétricos, desiguales y violentos.

Según Beltrán (2015) la clave de la identidad cultural está en la diversidad, en la coexistencia e interrelación de varias culturas en un mismo espacio. Este despliegue de la diversidad, en la coexistencia activa y creativa de los diferentes, es una de las características de la interculturalidad positiva, que es mucho más que la simple multiculturalidad. La multiculturalidad es la presencia de varias culturas en un mismo escenario vital. Las instituciones educativas, son, hoy, escenarios multiculturales, pero no necesariamente son escenarios interculturales, por tal razón, en ellas se hace presente el desafío una apuesta en común, la oportunidad de compartir lo que otros saben, sienten, tienen, necesitan, temen o anhelan (Chapela, 2005). La tarea de co-construir desde la diversidad, aprovechando el aporte de las diferencias.

Las culturas son diversas y la interculturalidad positiva nos advierte del peligro inherente a los procesos de homogenización, a partir de la imposición de una única matriz que define lo ordenado y preestablecido. La vida, en su mejor versión ecosistémica es una y múltiple a la vez; y la viabilidad del ecosistema depende no sólo de la variedad (diversidad), sino de los flujos relacionales, de los diferentes modos y niveles de vinculación, aporte y retroalimentación. Todo lo anterior nos invita a poner el énfasis en el dinamismo, pues los fenómenos sociales son permanentemente móviles y deben ser abordados desde múltiples entradas, diferentes ópticas y matices, ya que se trata de múltiples diferencias culturales, políticas, económicas que comparten espacios comunes. Un ejemplo de ello son las instituciones educativas, las IES (Buitrago, 2008)

Según Beltrán (2015), desde la antropología hay teorías que dieron origen a la Interculturalidad, desde su definición como características:

Universalismo frente a particularismo: Existen capacidades, percepciones, intuiciones, valores, prácticas que son universales como la comunicación, la transmisión de conocimientos, etc., pero la forma o el contenido pueden variar, de acuerdo a los procesos de adaptación a los entornos (que son diversos y particulares) y de respuesta a las necesidades o problemas que se generan en ellos. Hay siempre una tensión entre lo universal y lo particular; entre la tendencia a universalizar y la necesidad de particularizar.

Comparación frente a irreductibilidad

Hay, en el ser humano, una tendencia permanente a comparar, pero la comparación se hace siempre desde un ‘lugar epistémico y/o cultural’ que se toma como referencia. Mientras se tenga conciencia de que dicho lugar de referencia es uno más entre muchos posibles no hay problema. La dificultad se presenta cuando al lugar de referencia tomado para hacer la comparación se le da el carácter de modelo único, de ideal supremo, de norma universal. Cuando esto sucede, todo lo otro diverso con lo que se compara termina siendo un remedo del ideal. Lo dicho anteriormente debe conducirnos a mantener una actitud crítica ante la pretensión de llegar a categorías y leyes universales de la comparación entre culturas. Desde esta perspectiva se entiende la postura que defiende la irreductibilidad absoluta, es decir, la incapacidad e imposibilidad de encontrar cosas en común entre dos o más matrices culturales o la incapacidad de lograr una traducción aceptable de la una a la otra. Esta incompatibilidad sustentaría la imposibilidad de comunicación. La diversidad cultural se descubre por medio del contacto y la comparación, el aislamiento impide el contraste, las diferencias son construidas por un grupo social específico de acuerdo con intereses concretos.

Relativismo cultural y etnocentrismo.

El relativismo, tendencia fuerte desde los años 80s del s. XX, implica que cada cultura tiene criterios propios e intransferibles a la hora de explicar la realidad, sistemas de creencias que son acompañados de una lógica y racionalidad ajenas a quien no las comparte.

Por otro lado, el etnocentrismo consiste en interpretar las culturales bajo el mismo punto de vista del observador.

La interculturalidad tendrá las siguientes características:

- Propugna por la igualdad de todos los grupos diferenciados que por medio del dialogo y el consenso, construyen y conforman la sociedad y la cultura.
- La base del modelo intercultural son la aculturación, se trata de una nueva forma de relación de los grupos humanos con identidades y características culturales diferentes.
- La intercultural hace crítica al relativismo sin caer en el relativismo ético absoluto.
- El objetivo de la interculturalidad es la comunicación, la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores ni identificarnos necesariamente con los de ellos.
- “el relativismo se debe entender simplemente como una actitud crítica hacia el etnocentrismo para poder relacionarnos mejor con los otros”.
- La interculturalidad interpreta la relación entre culturas poniendo énfasis en el intercambio, coexistencia y la convivencia sin excluir el conflicto.

Diversidad cultural y poder: Desde el relativismo cultural se tiende a olvidar que existen relaciones desiguales de poder entre diferentes grupos humanos, dejando, con ello, pasar las influencias entre grupos y culturas que están determinadas por estas, pues, dentro de cada cultura, se organiza, mediante modos diversos de relación e interacción, la diversidad de pensar, sentir y actuar, configurándose una especie de esquema en el que se da una tensión dinámica entre unidad (de la cultura) y diferencias entre quienes la componen. De esta forma, se pueden negociar los cambios en esas relaciones que dieron lugar no sólo a ciertas formas de poder, sino al ejercicio de los poderes que circulan en la sociedad. Esto se evidencia, también, en las relaciones entre países de Occidente y el resto del mundo y entre países del Norte Global respecto de los países del Sur Global, produciendo esquemas de organización y funcionamiento jerárquicos, ligados a la idea de desarrollo, creando procesos de homogenización (que no necesariamente se traducen en igualdad

y equidad social), a través de una representación que funciona bajo la siguiente premisa: a mayor desarrollo corresponde mayor poder y desarrollo y poder se equiparan con civilización. La interculturalidad crítica propone un distanciamiento de este modelo, mediante una reconfiguración de las desiguales relaciones de poder que existen. (Beltrán, 2015).

Siguiendo el aporte de Beltrán (2015), consideramos que un auténtico proceso de interculturalidad crítica debe llevarnos a un modelo de coexistencia entre iguales, desde las diferencias, en la búsqueda de aprendizajes recíprocos, que apunten a la construcción de un ethos caracterizado por la equidad, pero evitando caer en una especie de homogenización, que termine atentando contra el derecho a la diferencia. La interculturalidad crítica – creemos – pide reconfigurar las estructuras de poder, evitando caer en las lógicas oblicuas-dominantes de una matriz monocultural que termina subalternizando a las demás matrices culturales.

La propuesta intercultural crítica propone nuevas formas de relación de los grupos con características culturales diferentes. Según ella, se debe reconocer la dignidad e igualdad de todas las culturas e insiste en la comunicación, la escucha, y la actitud comprensiva hacia los otros (diferentes), sin imponer las características culturales propias sobre ellos. Así pues, la interculturalidad será una forma de interpretar la relación entre culturas, centrando su mirada en el intercambio, la coexistencia y la convivencia creativos (Beltrán, 2015). Desde esta perspectiva, asumimos que la Interculturalidad pide ver las culturas como sistemas que están interactuando de forma inter-in-dependiente, pero esta coexistencia inter-in-dependiente no debe eliminar las diferencias, sino enriquecerse con y de ellas, evitando la homogenización y favoreciendo la lógica ecosistémica diferenciada. Por tanto, hay una especie de juego entre inter-in-dependencia y autonomía que permite que cada cultura se encuentre desde puntos de vista, creencias, conocimientos, historias y construcción de significados y narrativas. Los puntos de confluencia serían la vida, la humanidad como condición y el problema de la sustentabilidad planetaria, que son problemas en los que deben superarse el reduccionismo cartesiano, la lógica instrumental y la dicotomía humanidad/naturaleza, para dar paso a una lógica integradora entre lo racional, lo cordial y lo espiritual (entendido en sentido amplio no-confesional). El rescate de la relación razón-emoción es una de las grandes preocupaciones en las búsquedas antropológicas y sociales de finales del s. XX y lo que va corrido del s. XXI (Chápela, 1999). No hay nada que suceda

fuera de los campos emocionales, pero la emocionalidad no significa, de suyo, la anulación o a negación de la razón.

La interculturalidad crítica nos invita a cuestionar las formas tradicionales de actuar y organizar la vida social, desde los paradigmas tradicionales positivistas, desarrollistas e instrumentales. Ella nos incentiva a buscar nuevas posibilidades de intuir y de presentir lo oculto; de sospechar nuevos sentidos y nuevas formas de configurar 'lo real' (es decir, abrir la posibilidad de construir nuevas realidades). Dicho de otra manera, esta forma de comprender la interculturalidad hace posible otros modos de interacción entre culturas, promueve nuevos espacios de interacción en los que se da el reconocimiento de las diversas formas específicas de lenguajes, teniendo en cuenta que - desde esa particularidad- hay tiempos de espera, ritmos en los cuales los mensajes pueden esperar. Esa es una manera intercultural de comunicarse, de reconocer el otro como diferente, pero igual (Chapela, 1999).

Capítulo III

2. *Enfoque y Diseño metodológico*

2.1. *Entrevista :*

La presente investigación tomó como técnica para la recolección de información la entrevista semiestructurada. Esta opción se justifica en que este tipo de entrevista:

- Está en coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación y su carácter hermenéutico.
- Es un instrumento flexible y abierto que permite recoger la riqueza conceptual, perceptiva y valorativa de un relato en el que el sujeto entrevistado está existencialmente implicado.
- Es un instrumento de recolección de información que permite generar procesos de comunicación con la población implicada en la investigación y la construcción conjunta de significados respecto del problema que se aborda en la investigación.
- Permite partir de una base de preguntas guía, pero con la posibilidad, según se vaya desarrollando el proceso, de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y ampliar la información.

Según Bonilla (2013), la entrevista es un intercambio verbal que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona frente a la situación planteada. La dinámica de la entrevista permite ir reconstruyendo -desde las intervenciones de la persona entrevistada- las preguntas iniciales, hasta poder abarcar las categorías propuestas en el proceso investigativo. Es un ejercicio recursivo, pues permite un movimiento de expansión y/o profundización de ida y vuelta, en la medida en que, en las conversaciones, van emergiendo significados que pueden dar cuenta del sujeto frente al tema de exploración.

El papel del investigador es escuchar y observar, a partir tanto de su marco de referencia como de los marcos de referencia que los mismos sujetos van narrando y de las categorías guía que él se ha dado. Desde esta perspectiva, el investigador-entrevistador es un facilitador que estimula las opiniones del entrevistado inspirando confianza, escuchando con atención y proponiendo devoluciones que buscan suscitar la ampliación de las intervenciones del entrevistado (Bonilla, 2013).

Para dar posibilidad al diálogo y poder indagar a profundidad, el entrevistador que se sitúa en una investigación de enfoque cualitativo-hermenéutico deberá formular preguntas abiertas que posibiliten respuestas en las que se pueda dar mayor espacio a la exposición de percepciones y sentidos. Es necesario que el entrevistador escuche atentamente y de manera neutral (evitando hacer juicios) para que el entrevistado narre sus pensamientos y emociones, centrándose –claro está - en los temas o categorías que interesan para la investigación (Bonilla, 2013).

Para la entrevista se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Selección de protagonistas: para este primer ejercicio se escogió a dos estudiantes de población ancestral indígena (hombre y mujer) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), de dos programas diferentes (Filosofía y Psicología), de semestres superiores a quinto.
- Las preguntas fueron construidas a partir de las categorías guía de la investigación (ver anexo 2 Instrumento formato de entrevista).
- Tanto la entrevista como el grupo focal se realizaron en las instalaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Se aprovechó un lugar acogedor, libre de distracciones y de posibilidades de ruidos que pudieran entorpecer el desarrollo de los mismos. Un lugar generador de confianza y disposición.
- Materiales: Se trabajó con un formato de guía de preguntas para la entrevista y algunos materiales complementarios: hoja, esfero, grabadora de voz.
- La entrevista: se inició con una presentación de ambas partes, presentación de la investigación y de los posibles aportes de la misma a la institución, a los estudiantes y al personal docente, firma del consentimiento informado, inicio de la entrevista.
- Análisis de la información

Una vez se aplicaron los instrumentos se procedió al análisis de la información recogida. Avanzamos así en el horizonte de una metodología cualitativo-interpretativa, tomando como recurso técnico la metodología **análisis del discurso**. La opción por este recurso técnico se fundamenta en las siguientes razones:

Es claro que, en la sociedad, circulan infinidad de discursos que reflejan comprensiones, intereses, necesidades y modos de interacción y organización diversos. Sabemos que el Análisis

del discurso tiene que ver con la valoración epistémica del lenguaje. En el caso de los procesos de investigación, los investigadores se enfrentan con textos que vehiculan discursos, que requieren ser leídos crítica y rigurosamente para su interpretación, pero esto requiere un trabajo inicial de constitución del texto sobre el que se va a trabajar. No debemos olvidar que dicho trabajo de constitución textual es ya un ejercicio hermenéutico y que el análisis del investigador sobre dicho texto es ya otra hermenéutica. Hacemos análisis del discurso porque el lenguaje no es transparente, porque hay dimensiones connotativas y denotativas, y, porque el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta.

Tanto para la comprensión del otro (como texto narrativo vivo) como para la comprensión del texto constituido de su narrativa es vital mirar la habilidad que tiene el ser humano para comunicarse y, aunque no somos la única especie que emplea signos de comunicación, sí seguimos siendo los únicos que pueden emplear la comunicación para relatar historias, presentes, futuras o pasadas con alto nivel de abstracción y de este modo se ha transmitido la historia y acontecimientos importantes. Ahora bien, esta es una forma precaria de ver nuestras facultades comunicativas, ya que con las distintas formas de comunicación y con las elaboraciones mentales que esta nos permite realizar, se puede construir y transformar haciendo del acto comunicativo en sí una acción independiente, que toma vida y permite realizar otro tipo de estudio, otro nivel de análisis y una manera de ver la realidad (Gordo, 1996).

Además, tanto los discursos como el análisis que podemos hacer de ellos pueden tener una dimensión política: de hecho, hay discursos que se elaboran, por ejemplo, para legitimar un modelo epistémico, un programa de gobierno, unas relaciones de poder. El análisis permitirá –de acuerdo con quien lo haga y sus intereses – reforzar (legitimar) dicho discurso o desmontarlo.

Es evidente que analizar discursos implica un ejercicio que tiene relación con la necesidad de estudiar el lenguaje en uso, bajo el entendido que los discursos tienen la capacidad de crear realidades e influir sobre las personas y sobre las dinámicas de la vida social. Lo anterior encuentra sustento en el significado, al decir que este tiene una orientación hacia la acción y que se ha llegado a ver cómo un discurso puede fundar, fortalecer y legitimar una práctica social en sí misma, otorgándole el poder con el que cuenta el discurso.

Desde lo anteriormente dicho, entendemos por qué, para diversos estudios, se considere apropiado emplear como técnica realizar un análisis a dicho acto comunicativo, al permitir

obtener valiosa información con respecto a un tema o población particulares. Por ello, el análisis del discurso es de gran ayuda en el desarrollo de investigaciones, pues no sólo precisa la información, sino que identifica las construcciones mentales y las modificaciones significativas de la realidad haciendo más complejo su análisis, por lo cual (Heritage citado por Gordo, 1996) habla de nociones bajo las cuales puede realizarse el análisis del discurso, dichas nociones son:

- **La función**, entendida como las cosas que las personas hacen con su discurso, el uso del lenguaje hacia la acción, ya que al comunicarse se ejecutan acciones en sí mismas y comunicarse es, en sí mismo, una acción. Evidenciar la función que está cumpliendo el lenguaje facilita interpretar aquellas acciones, para lo cual es necesario crear hipótesis acerca de los propósitos y consecuencias del lenguaje. La función varía de persona a persona, al ser esta el resultado de una construcción particular, construida en un mundo social con características particulares que permite la existencia de múltiples propósitos y consecuencias del lenguaje.
- **La variabilidad**, la cual sostiene que el discurso es variable al permitir que cualquier hablante constituya acontecimientos y personas de maneras distintas según la función. Al igual que todas las nociones de análisis de discurso, esta de la variabilidad es especial al depender directamente de las construcciones realizadas por el sujeto en un momento o situación particular, en un mundo social característico (Gordo, 1996).
- **Los propósitos**, son aquellos que dirigen el discurso a unas consecuencias esperadas particulares. Estos propósitos varían según lo esperado por el sujeto, por aquello que pretende conseguir, su intencionalidad en el discurso, lo cual también es particular y varía según las situaciones; el poder evidenciar los propósitos de un acto comunicativo brinda un gran avance para la interpretación de las construcciones realizadas por el sujeto y por su discurso (Gordo, 1996).
- **La construcción de discurso**, esta noción guía al analista hasta el lugar en que el discurso se fabrica a partir de los recursos lingüísticos preexistentes, lo cual permite obtener información de las elaboraciones mentales que realizó el sujeto para construir su discurso. La información preexistente con la que este contaba para comunicarse de una forma característica y adoptar de la misma forma una posición particular, permite tratar de reconstruir, paso a paso, lo que el sujeto elaboró mentalmente y las experiencias que le permitieron pensar de ese modo y no de otro (Gordo, 1996).

- **El repertorio interpretativo:** son aquellos elementos esenciales que los hablantes emplean para construir versiones de las acciones, la forma en la que dieron explicación a otros acontecimientos y acciones que permitieron su actual manera de construir la realidad e interpretar las acciones. De este modo, las nociones permiten realizar de manera correcta y elaborada el análisis del discurso, destacando lo que se hace con lo que se dice, cómo se ve aquello que se dice y a los protagonistas de los que se dice, para qué se dice lo que se dice, cómo se construye lo que se dice y de qué interpretaciones se constituye lo que se dice (Gordo, 1996).

El discurso es, pues, una dimensión fundamental de la vida humana, de su día a día, de su mundo social y personal. El discurso forma parte del mundo en general, lo que se dice transforma realidades y la forma en la que esto se interpreta abre las puertas para nuevos saberes y nuevas formas de ver la vida y lo que pasa en distintos contextos, con poblaciones particulares, con problemáticas diferentes y con situaciones específicas, con algo en común siempre habrá un sujeto que podrá darle otra explicación a aquello que está observando y podrá comunicarlo al mundo.

Capítulo IV: Análisis y discusión de resultados

1. La vulnerabilidad: (Objetivo específico 1)

Las entrevistas con los dos estudiantes de origen ancestral indígena permiten percibir, de primera mano, las dificultades que experimentan con la lengua castellana. El uso frecuente de muletillas y la manera como algunas de sus frases son construidas son fenómenos que reflejan que ellos hacen un esfuerzo permanente por traducir lo que desean expresar. Las muletillas y los giros usados reflejan la manera como construyen su lenguaje y el esfuerzo que realizan por meter, en una gramática que no es la suya, su propia lengua. En algunos casos se percibe que, al responder, deben pensar mucho la manera como decirlo en español.

No siempre se tiene en cuenta este esfuerzo de traducción que deben hacer al enfrentar y hacer sus estudios en una lengua no-materna. Si, además, del uso del español, se les exige inglés el esfuerzo se hace aún más complejo. El uso de diversas lenguas pone en evidencia un problema al que no siempre se atiende: los niveles de construcción y los niveles de abstracción de las mismas lenguas. No todas las lenguas tienen el mismo nivel de abstracción. Hay lenguas descriptivas de carácter concreto y práctico, y, lenguas altamente abstractas. Lo afirma **E1** dice: *“nosotros tenemos un sistema de entender, por decirlo así el mundo donde nosotros nos relacionamos más hacia lo práctico”* y más adelante, en la entrevista, agrega: *“acá se utilizan palabras muy técnicas que a veces nosotros se nos dificulta entender, entonces digamos cuando me dejaban las lecturas, las sentía muy técnicas, después empecé como a buscar el significado, pero al principio no lograba comprender la lectura”*.

Pero si la lengua es un problema; ¿qué sucede con el currículo? En UNIMINUTO los estudiantes deben cursar varios niveles de inglés y se les exigen ciertas competencias y destrezas para leerlo, hablarlo y escribirlo; para ellos esta sería su tercera lengua.

Respecto a la percepción de la realidad que manejan estas comunidades indígenas ancestrales ¿Qué sabemos? ¿Perciben lo real de la misma manera como – en lógica occidental se percibe? O, más precisamente ¿Construyen la(s) realidad(es) de la misma manera? ¿Tienen un concepto de la

naturaleza igual al nuestro? ¿Tienen un concepto de lo comunitario igual al nuestro? ¿Cómo se desarrolla su espiritualidad? ¿Cuáles son sus creencias? ¿Se identifican con las nuestras?

Por supuesto se han logrado avances, UNIMINUTO cuenta con: voluntad institucional, individual de algunos actores de la comunidad educativa, intencionalidad de las acciones reflejada en sus principios y valores institucionales, así como en su misión, la buena fe, estrategias de bienestar universitario para el acompañamiento académico, apoyo económico para algunos de ellos, algunos eventos que se han realizado algunas facultades, unidades, centros, además desde sus raíces la férrea voluntad de quien fuera el fundador de la obra MINUTO DE DIOS, el Padre Rafael García Herreros, quien expresó en su momento y en relación con los indígenas motilonos, en sus travesías por el Catatumbo

“Esos indios deben aprender español, sin perder su idioma. Lingüistas colombianos deben ir allá a grabar el idioma, a recoger sus cantos, y preservar los valores del ethos”
Jaramillo Diego, Rafael García Herreros Una vida y una obra, Editorial librerías minuto de Dios, Bogotá, (2009) p. 340.

Del esfuerzo del P. García Herreros rescatamos su interés por la conservación de la lengua, reconociendo su valor y procurando preservar el comportamiento y rasgos de la cultura de la población ancestral indígena de los motilonos; aunque sus intereses estaban relacionados directamente con la evangelización de estos pueblos.

En la entrevista realizada a **E6**, compañera de la estudiante de origen ancestral indígena **E1**, se puede observar que recuerda que **E1** hace uso de su primera lengua, para presentarse, en diferentes momentos, también que a través de esta práctica fue que se enteró de su origen ancestral; sin embargo, a no ser por su indumentaria, no recuerda otros estudiantes de origen ancestral. **E6**: *“yo me acuerdo que ella se presentaba primero con su lengua nativa”*. Aparece allí la primera lengua reclamando espacio de participación, para hacerse visible y como una manera de ejercitarla y no dejar que caiga en el olvido; también como inspiración y evocación de su origen.

“En Colombia contamos en la actualidad con más de 65 lenguas indígenas vivas; casi un millón de compatriotas nativos de este territorio hoy se comunican por medio de ellas,

especialmente en zonas limítrofes del país y en asentamientos localizados en diversas regiones ecológicas”.

Recuperado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion>

“Estos idiomas poseen estructuras y características específicas, muchas veces no contempladas por las teorías lingüísticas conocidas, de tal suerte que el avance y profundización de su estudio no sólo repercutirá en una clasificación más precisa, sino también en el conocimiento del lenguaje humano”.

Recuperado de: <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion>

Una de las experiencias vividas por los estudiantes de origen ancestral indígena que genera más dificultad en sus procesos académicos (formativos) y comunicativos es el cambio de la lógica comunitaria (comunal) que impera en sus comunidades de origen y las lógicas individualistas que permean la sociedad occidental (incluida la misma universidad): La tensión entre una matriz comunal y una matriz individualista aparece como algo difícil de vivir por estos estudiantes indígenas. Al respecto, el testimonio de **E1** es contundente: “Desayunando sola, cómo que cada quién es por su lado, cuando allá se dan desde otro espacio, de interacción, de estar compartiendo, no callarse... ha sido muy difícil para mí (sollozo) esa parte; trato de mantener siempre redes de comunicación con mi familia materna en territorio, nos compartimos tradiciones entonces, me soñé tal cosa, tengo tal seña, siento esto, tengo como este presentimiento, entonces ahí tratamos de mantener eso.”. El retorno a la comunidad de origen, el refugio dentro del grupo ancestral, dentro del ethos familiar indígena se hace necesario para ellos. **E1** afirmaba: “...desde un principio siempre yo he hablado de mi comunidad con mucho orgullo.”

*“Lo que he hecho es como tratar de buscar asesoría desde los profesores de mi territorio, para lograr hacer la conexión con nuestra cosmovisión” **E1**.* Este relato es interesante, pues ese tipo de conexiones difícilmente las podrá hacer un profesor de ‘matriz occidental’ que no conozca la matriz cultural indígena y su cosmovisión. El riesgo para el profesor de matriz occidental es que – desde su propia comprensión – (en este caso de la psicología en su versión occidental) termine haciendo juicios desafortunados sobre la matriz y cosmovisión indígena

ancestral o que no alcance a captar, en determinadas situaciones, la complejidad de los elementos que están en juego.

E1 *“hay psicólogos que han pasado, por ejemplo, por mi comunidad, pero no entienden a mi comunidad.”* Y, aún más adelante, al hablar de la relación con los blancos y con la manera como se dan los procesos pedagógicos en UNIMINUTO, la estudiante afirma: *“ellos (se refiere a los profesores) no están preparados para entendernos y tampoco para ajustarse ellos, con lo que nosotros venimos, entonces sólo se piden las notas como un producto, no como un proceso de aprendizaje, o sea no se mira cómo nosotros llegamos a comprender eso”*.

Se requiere una especie de abordaje diferencial, desde el punto de vista pedagógico. Los estudiantes no son todos iguales, los procesos son diferentes en cada uno; todos no aprenden de la misma manera, los procesos previos vivido antes del ingreso a la universidad deben ser tenidos en cuenta y, además, en el caso de los estudiantes de comunidades ancestrales indígenas, su historia y su cultura juegan un papel fundamental. *“He tratado de Buscar siempre un punto de encuentro para que tanto el profesor logré entenderme y yo con qué conceptos vengo, pero, digamos, que ahí siento que no he sido tenida en cuenta y, pues, digamos se ha vulnerado como ese derecho, en cuanto a la educación y que yo logre comprender bien esa parte, recuerdo que a algún profesor le pedí asesoría como sentí que la materia estaba mal. Entonces lo que hice fue, digamos, proponerle al profesor si había alguna otra forma de que yo le presentará trabajos o algo para levantar la materia entonces lo que él me dijo: yo no puedo hacer eso, o todos en la cama o todos en el piso, yo a usted no la puedo tratar diferente, entonces me sentí...”* (E1).

“La mayoría de nosotros los indígenas... nos subestiman académicamente; sí, piensan que nosotros no sabemos nada mejor dicho ‘... eso nos toca empezar de cero con ese muchacho’, si todo eso y, al principio, pues sí, nos subestimaron académicamente (...) al principio si fue un poquito duro ese choque porque más o menos como que lo intenta a uno como excluir, porque de pronto dicen no ese muchacho por allá de un pueblito mejor dicho donde no sale el sol que va a saber, pero pues si al principio ese choque si lo sentí por parte de compañeros” **E2**. Este prejuicio se ha instalado silenciosamente en el ámbito académico y esto entorpece no sólo la forma como se plantean las relaciones, sino el proceso académico en sí mismo. **E2** nos confía lo siguiente: *“No, eso es general eso es cultura eso es general como tal y la parte cultural como le digo, en la parte cultural por ser indígena nos siguen subestimando piensan que todo el mundo*

somos la misma vaina y, de hecho, me subestimaron también en algunas cosas, por ejemplo, no este muchacho indígena que va a saber para qué lo vamos a contratar nos toca enseñarle todo de cero, es peor que un niño chiquito. Esa es la concepción de muchos todavía acá para contratar, piensa que los indígenas somos difíciles de aprender como tal no cachamos muchas cosas, que toca enseñarlos desde cero, todo eso y eso es una parte muy compleja.” Los prejuicios aparecen también a la base de los procesos de exclusión. Revisar estos prejuicios, que están presentes en la mirada occidental hacia el indígena es una tarea urgente. ¿Qué prejuicios acompañan la mirada que la universidad occidental tiene hacia los estudiantes provenientes de comunidades ancestrales indígenas? Abadio Green sostiene que para los indígenas la confrontación y la relación con las comunidades occidentales pasa por un problema de autoestima.

2. Sobre los procesos de resistencia y afirmación: (Objetivo específico 2)

Matrices disimiles cuya interacción reclama la implementación de un diálogo intercultural crítico: Percibimos que los dos casos estudiados son muy diferentes. Mientras la estudiante (de origen indígena) del programa de psicología busca permanentemente afirmar su identidad étnica y su cosmovisión, el estudiante (de origen indígena) del programa de filosofía no hace ningún esfuerzo en ello y parece adaptarse las dinámicas propuestas por la academia (en su versión UNIMINUTO) y a las dinámicas sociales. **E1** afirma: *“Me daba como la tarea de siempre dar el punto de vista de cómo pensamos nosotros”*. Esa insistencia refleja la necesidad de ser escuchados, pero también evidencia la diferencia y la distancia cultural que – en el contexto educativo – se evidencia entre lo que el estudiante (de origen indígena) trae y lo que encuentra en la institución educativa.

Acercar dialógicamente las matrices culturales es una necesidad. En la universidad, la interculturalidad crítica es una necesidad no un lujo. Es urgente que el tema del diálogo intercultural sea abordado y desarrollado institucionalmente y que no quede como una bonita idea que deberá desarrollarse espontáneamente. **E4:** *uno de los objetivos de la universidad es precisamente, es permitir la convivencia dinámica de diferentes saberes y sistemas de creencias*

La Resistencia como búsqueda de capacitación para interactuar de igual a igual con la sociedad blanca, para no dejarse dominar y para atender a las necesidades de las comunidades ancestrales: En algunos casos la resistencia se da mediante la búsqueda de capacitación (aunque

sea dentro de los moldes occidentales), pues ello les permitirá, por una parte, una mejor (o menos desventajosa) interacción con la sociedad occidental y, por otra, les permitirá incorporar nuevos conocimientos que les permita atender a las necesidades de sus comunidades y posicionarse mejor al exterior de ellas. Así lo expresa **E1**: *“Mi carrera, porque mi motivación principal fue salir de mi comunidad, retribuir lo que estaba aprendiendo. Salí en un momento difícil que fue el conflicto armado y eso me motivó a mí como a ser una joven diferente; no a empuñar un arma, sino para fortalecer la comunidad, muchos de mis compañeros, han llegado a tercero, quinto de primaria precisamente, porque ellos sienten que no había oportunidades y yo también lo siento así, pero pues he tratado de persistir y llevar un aporte.”* Aquí identificamos una forma de resistencia: *“salí no a empuñar un arma, sino para fortalecer la comunidad.”* Hay conciencia de que – en la interacción con el resto de la sociedad – hay debilidades, de que hay necesidad de fortalecer ciertos aspectos, para interactuar de igual a igual o para reclamar sus derechos.

En otros casos la resistencia se da a través de discursos y mecanismos que sirven para crear y mantener una cierta distancia respecto de las poblaciones occidentales (blancas), pues – al percibir las como peligrosas – lo mejor es mantenerse a distancia y no entregar (compartir) lo que es propio, por ejemplo, el saber: *“... tenemos ese recelo de protección hacia nuestros conocimientos y siempre está - como tenemos el concepto del blanco, de la persona de occidente - como una persona que señala como también una persona que puede utilizar los conocimientos para el mal de nuestra comunidad, entonces más que todo lo digo yo como esa protección hacia nuestros saberes.”* **E1**. Esto puede reflejar un cierto endogenismo sociocultural que se sigue manteniendo. Habría que buscar las razones de este. Quizá también sea otro mecanismo de resistencia asociado a la desconfianza histórica que se ha construido desde las comunidades indígenas hacia la sociedad ‘blanca’.

La resistencia se evidencia, también, en el campo de la relación con la naturaleza. Dentro de las cosmovisiones de los pueblos indígenas la relación con la tierra está en el centro de su manera de comprender la vida y de estructurar la comunidad. La resistencia se presenta ante lo que para los pueblos indígenas es un trato instrumentalizador de la cultura ‘blanca’ (occidental) hacia la naturaleza. La tierra no es reconocida como madre, sino como, como almacén del que se extraen productos, mercancías: *“Digamos que yo rechazo mucho el que no haya conciencia frente al medio ambiente, de que se arrojen papeles, de que no se cuide...”* **E1**

Resistencia a procesos educativos masificantes y homogeneizantes: El problema de una metodología y de una pedagogía estandarizante y homogeneizante (además de ajena) ocupa un lugar importante en los discursos reivindicativos de los pueblos indígenas. También se deja ver en el discurso del estudiante entrevistado: *“Ehh, la relación es un poquito complicado; muchas veces se piensa que todos los muchachos están al mismo nivel y que todos tienen que andar a el mismo ritmo que los profesores quieren, pero, pues, es una realidad que no se da y es muy diferente, por ejemplo, un muchacho que se gradúe de un colegio privado de acá de Bogotá, que, por ejemplo, en mi caso, que vengo de un colegio de pueblo. La calidad académica es abismal es muy notorio, entonces yo creo que las personas (se refiere a los profesores) no tienen en cuenta eso y la otra que no tienen en cuenta, es que no todo el mundo aprendemos de la misma forma todos tenemos diferentes formas, algunos son más visuales, otros son más auditivos sí cada quien tiene su forma sí, pero pues yo creo que muchas veces, eh, los profesores van olvidando eso si ellos solamente se centran en dar su clase y todo eso, pero no están tan enfocados, pues, en, sí, que los pelados capten... ¿sí?”* **E2.** Poco ha reflexionado UNIMINUTO sobre las diferentes formas de aprender y el impacto que esto tiene en el diseño metodológico. Poco se ha reflexionado sobre las formas de aprender de los grupos ancestrales y de las consecuencias que este tipo de estudios podría tener sobre la construcción del currículo y sobre las metodologías.

Resistencia a ser objeto de prácticas asistencialistas: Se hace necesario revisar el modo como se entiende la inclusión, pues parece que todavía la institución UNIMINUTO (y los profesores y administrativos en particular) actúan (de buena fe) en el registro de la ‘asistencia’. A la pregunta: *¿has recibido algún apoyo de la universidad, digamos, del punto de vista económico te han ayudado?* La respuesta del estudiante **E2** fue: *Sí, sí, sí. Le doy gracias a la universidad, pero pues especialmente al padre Diego Jaramillo, pues siendo franco, me he enterado que para recibir una beca acá dentro de la universidad es un poquito complejo es un tema muy difícil acá, sí, pero pues nada, le doy gracias porque, pues, de hecho, yo con la primera persona que hablé fue con el padre Diego Jaramillo ya lo conocía desde antes y, bueno, pues me tocó pedirle la ayuda nuevamente y, gracias al padre, digo, tuve una beca como tal.”* Se trata, sin duda, de una buena acción, pero el sistema de becas (que permite a algunos el acceso a la educación) no actúa sobre la raíz del problema. Claro, el problema no es directamente de la institución educativa, es un problema social, político y cultural de fondo, que requiere otro tipo

de perspectiva y de tratamiento, que los pueblos indígenas vienen reclamando, desde hace década, de variadas formas.

Resistencia a perder la propia lengua. Los procesos comunicativos son fundamentales en toda cultura y en la vida de toda persona. La lengua es un problema vital, somos un permanente ‘lenguajear’ (Maturana, 2008. p 35-56). Pero hay una relación estrecha entre lengua y construcción del mundo (construcciones de realidad). Cada lengua es una manera de configurar el mundo. De hecho, las traducciones son sólo aproximaciones, búsquedas de ‘equivalencias’ más o menos imperfectas. Uno de los grandes problemas a que aluden los estudiantes entrevistados (y que coinciden con las reivindicaciones de las comunidades ancestrales indígenas es el desconocimiento, olvido y posible desaparición de sus lenguas nativas. De hecho, ya muchas lenguas indígenas han desaparecido. Para E2 es consciente de este peligro y, al ser interrogado sobre su propia lengua, advierte: “...sí, de hecho, la lengua es muy importante dentro de una comunidad indígena. Luego de que se desaparezca la lengua prácticamente de ahí pa’delante se empiezan a desaparecer muchas, muchas tradiciones, parte de la cultura desaparece.” No hemos tomado en serio el patrimonio lingüístico que Colombia tiene en sus comunidades ancestrales: “Según cifras de la Unesco la desaparición de lenguas nativas es más acelerada que la de especies de plantas o de animales. Antes se documentaban alrededor de 7.106 lenguas en el mundo y actualmente se registran 6.000, y se espera que para finales de este siglo desaparezca la mitad de este último número.

Pero ¿Qué importa si una lengua, que hablan unas pocas personas, desaparece? (...)
Carmen Millán de Benavides, directora del Instituto Caro y Cuervo, dice que con la desaparición de las lenguas nativas también desaparece un conocimiento ancestral valioso, una cosmovisión, una forma de ver el mundo y de aprehenderlo. Sin embargo, tiene confianza en que las políticas culturales pueden ayudar a mantener o revitalizar las lenguas maternas.”

(Semana, LENGUAJE, 2/23/2017 8:12:00 PM. En:

[https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-](https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506)

[colombia/516506](https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506)) **El problema no es sólo lingüístico, es político: muchos pueblos se ven obligados a dejar su lengua nativa para poder hacer parte (por adaptación o por asimilación) de los sistemas políticos, económicos y sociales dominantes.**

Néstor García Canclini (1990) planteó la teoría sobre la *hibridación cultural*, a partir de la coexistencia e interacción, en un mismo lugar, de múltiples culturas. No debemos perder de vista este complejo proceso de hibridación que, en América latina se ha dado durante varios siglos, tanto por la coexistencia de diferentes culturas en los mismos territorios como por los procesos de mezcla (mestizaje) que han tenido lugar a lo largo y ancho del Continente. Esta hibridación (que es un proceso que no tiene marcha atrás) plantea una especie de ruptura con la hegemonía cultural que se pretendía sostener. De esta forma se llega a plantear el concepto de **multiculturalidad** y, desde ella, el reconocimiento de la heterogeneidad, de la diferencia y la necesidad de reconocer las diferentes epistemes implicadas. Así, el problema cultural despunta en un planteamiento epistémico que tiene enormes repercusiones políticas y educativas. Este tema de las diferencias no debe limitarse a una simple constatación genérica desde lo étnico o nacional, pues, aunque se acentúen estos factores, en la convivencia social existen, de hecho, factores que reclaman atención: el de la desigualdad/inequidad y el de la exclusión que viven muchas poblaciones, a pesar de la pretendida globalización que se supone que abre las mismas posibilidades a todos (lo cual no es del todo cierto). Estas situaciones de desigualdad/inequidad y exclusión nos vuelve a enviar al terreno de la construcción de políticas públicas que partan de los procesos históricos de configuración social y no se queden simplemente en la aceptación teórica de la multiculturalidad; sólo así se puede dar el paso crítico de la multiculturalidad a la interculturalidad crítica, desde la cual se puede plantear escenarios de negociación entre diferente, pero en igualdad de condiciones.

Resistencia política: El tema de la ‘afirmación política’ es bastante complejo. De hecho, en el centro de los procesos reivindicativos de los pueblos indígenas está la dimensión política: la insistencia en la autonomía, el territorio, el gobierno propio y el propio sistema de justicia son muestra de ello. Hemos venido afirmando repetidamente que la problemática indígena no es sólo una cuestión cultural, lingüística o religiosa... Es todo ello, pero sobre la base de un sustrato político. Ahora bien, las entrevistas realizadas (dado el pequeño tamaño de la muestra) no permiten ver a fondo la complejidad del tema político, sólo lo insinúan. No podemos, desde las respuestas obtenidas, sacar conclusiones definitivas. Lo cierto es que queda una pregunta sobre la mesa ¿Qué lugar ocupa lo político y la formación política en la praxis educativa de UNIMINUTO? ¿Puede mantenerse un discurso tan poderosamente social como el de UNIMINUTO sin que a la vez se haga reflexión política y análisis de lo político? A la pregunta:

¿Consideras que la propuesta educativa de UNIMINUTO enriquece los procesos de afirmación política y cultural de los pueblos ancestrales? **E3** responde: “*No sé las demás carreras, de acuerdo a mi carrera sí, definitivamente sí. Y, pues, cada quién coge su corte. Sí, en filosofía cada quien tiene su tinte. Hay unos que son marxistas, hay otros que les gusta, no sé, filosofía analítica, cada cual, con su corte, pero yo creería que a mí sí. He tenido charlas, por ejemplo, con profesores que les gusta este tema de filosofía latinoamericana.*”

Resistencia desde el compromiso transformador en favor de sus comunidades. Los dos estudiantes entrevistados expresaron – cada uno desde su perspectiva, el sentimiento de sentir el abandono estatal en que se encuentran sus comunidades, el impacto que el conflicto ha ejercido en ellas y el deseo de prepararse para comprometerse con la transformación de estas situaciones. La perspectiva es clara, sin embargo, aún, en ellos, no es clara ni la perspectiva ni lo que –en concreto – desean realizar. Es el caso **E2** nos cuenta: “*Y, de hecho, pues, a mí me gustaría lo mismo, empezar qué pecado, hacer lo que el Estado no hace sí, porque eso es lo del Estado, pues ustedes son una entidad privada, pero se supone que allá debería estar una entidad, pero pública y no lo está. Por eso le digo: toca hacer lo que el Estado no hace; y lo que me interesaría a mí es crear, no sé, cómo una ONG, para empezar a llevar educación de calidad, como la educación que nos están brindando acá, ahorita, a esos lugares que no hay y no solamente la educación, **sino brindar más ayudas como tal.** Si es inconcebible que un muchacho vaya a estudiar y pueda pensar, pero con la barriga vacía, usted tiene la barriga vacía créame que usted no puede pensar y hay mucho pelado en pueblitos rurales, todo eso del campo que van así al colegio.” (El subrayado y el resaltado en negrita es nuestro) Se registra, desde la percepción del entrevistado un serio vacío de Estado y de los beneficios que se deben derivar de su gestión para las comunidades (incluidas las comunidades indígenas). La perspectiva del estudiante todavía está anclada en una comprensión asistencialista. Al menos en este apartado no aparece la idea de transformación estructural y de crítica al statu quo.*

Evidentemente, el compromiso transformador está ligado – en gran medida – al tema político (se trata de tener una visión holística de los problemas). Al ser interrogado sobre su preparación y el compromiso posterior, **E2** nos sigue compartiendo: “*En mí, lo que yo pienso es eso, que sea mejor dicho pa’ todo el mundo, pero darle las oportunidades, darle tanto la educación para darle las oportunidades, las condiciones necesarias para que esa persona pueda crecer. Es como*

le digo cómo va a ir un pelado a estudiar si tiene no sé la barriga vacía, si tiene, más o menos, no sé la mamá inválida, está en cama está postrada. Sí, toca mirar todo ese tema y a mí sí me gustaría trabajar todos esos temas, pero, pues, para eso toca lastimosamente acá, parte política. Es complicado acá la parte política es muy corrupta acá, sí, entonces un poquito complicado, si usted va con buenas ideas créame que no va a ser muy bien recibido, sí, ejemplo lo podemos ver desde hace tiempos con Galán, Gaitán, sí, que fueron, tenían ideas buenas, propuestas buenas, pero sí...” Se desprende una visión positiva de la educación como remedio para muchos de los males que hay en la sociedad. Otros discursos hablan directamente de Educación como factor del desarrollo. UNIMINUNTO habla de Educación para el Desarrollo. La comprensión positiva de la educación es importante, pero puede ser riesgoso cargar sobre ‘la espalda de la educación’ la responsabilidad de resolverlo todo. La educación no es panacea, es un factor entre muchos otros (importante sí, pero debe integrarse con otros y verse dentro de un sistema complejo). Pero, por otro lado, aparece la percepción negativa sobre el ejercicio de la política, gravemente afectada por la corrupción. El problema es confundir lo político, la política y el ejercicio político. Esta confusión sucede con frecuencia, y, además, se tiende a meter todo en un mismo saco. El saneamiento de la política es fundamental (no simplemente el reformismo del funcionamiento de las estructuras políticas existente).

Sobre los preconceptos, prejuicios y el lenguaje usado por los ‘no-indígenas’ en relación con los (estudiantes) de origen indígena:

- ***Colonialismo larvado:*** Tanto en el entorno universitario de los estudiantes (profesores y compañeros de carrera) como en los mismos investigadores se evidencia aún (muchas veces de manera inconsciente) la existencia de ideas y el uso de expresiones que reflejan aun lo que De Sousa Santos califica de ‘colonialismo ‘larvado’. Los estudiantes de origen ancestral indígena perciben esto no sólo en el ámbito universitario, sino en las dinámicas sociales urbanas (por ejemplo, en Bogotá).
- ***Estudiantes indígenas que han desertado:*** Este es un calificativo debería evitarse, pues corresponde a la aplicación de la lógica administrativa occidental a la experiencia de una persona de otra matriz cultural. Puede entenderse como ‘es un desertor’, pero ¿qué connotación tiene esto al ser escuchado por el (la) estudiante indígena entrevistado (a)?

Esto refleja que- de manera inconsciente – aún seguimos manejando ideas y lenguajes que no corresponden, en la relación con los otros culturalmente diversos.

- ***Históricamente se han ido construyendo versiones estereotipadas y negativas del otro blanco y del otro indígena:*** Hay una lógica de desconfianza que se ha instaurado y transmitido históricamente entre la sociedad de ‘los blancos’ y las comunidades ancestrales. También, al interior de las comunidades ancestrales se vehiculan y mantienen ideas que alimentan la distancia y la prevención hacia las comunidades llamadas por ellos ‘blancas’, es decir, hacia la sociedad occidental. De hecho, desde la construcción histórica que las comunidades ancestrales indígenas, se han ido elaborando, a manera de resistencia, ideas, discursos y mecanismos que regulan la relación con ‘los blancos.
- ***Con el indígena se puede hacer cualquier cosa:*** Es algo que causa indignación en los estudiantes de origen indígena (sentimiento compartido por sus comunidades): *“Otra cosa que yo rechazo es que acá (...) en todos los espacios de esa discriminación, digamos frente a las comunidades, el hecho de que uno sea de comunidad (indígena), la gente piensa que tiene derecho a señalarla y también como a ponernos más carga laboral: es indígena y resiste, entonces vamos como a ponerle más cosas, más labores y eso ya estoy hablando en el ámbito laboral.”* El Hay resistencia a ser considerados seres humanos de segunda, ciudadanos de segunda, objeto de explotación.

3. Cómo operan y qué permiten. (Objetivo específico 3)

La interculturalidad en un contexto universitario es más que aceptar a estudiantes de diferentes etnias y latitudes del territorio colombiano, las propuestas que se presentaron en nuestro marco teórico hablan de la necesidad de crear espacios de comunicación y de intercambio cultural, en ese sentido, no es poner en cifras el número de estudiantes que se tiene, sino las actividades que se realizan para generar y permitir el dialogo de diferentes culturas para poder identificar y reconocer al otro desde la diferencia.

Cabe preguntarnos a lo largo de este ejercicio investigativo sobre los conocimientos de otras culturas, en clave de la pertinencia y valor humano, más no desde la validez y confiabilidad que han impuesto los modelos hegemónicos. Uno de ellos es el cuidado y respeto por la

naturaleza, que en este momento es un tema álgido de las agendas mundiales, perspectivas como por ejemplo desde el Sumak kawsay (El buen Vivir), como propuesta de los pueblos indígenas, se construye desde las tradiciones de los indígenas andinos; países como Bolivia y Ecuador, hacen referencia a la armonía y equilibrio entre la naturaleza y el ser humano, manteniendo una relación respetuosa con la madre tierra, quien es la que provee todo lo que se necesita. Para Cubillo & Hidalgo (2014) *El buen vivir* es una forma ancestral de ser y estar en el mundo, una relación de “co-viabilidad”; Es una de las primeras cosmovisiones que plantea el estado de convivencia respetuosa con la naturaleza, con las sociedades y con los seres humanos, como la base para abrir nuevas posibilidades humanas.

Por otro lado dentro del dialogo intercultural y el intercambio de conocimiento vale la pena preguntarse por la incorporación de los saberes ancestrales dentro de un currículo de un programa, en este sentido, una apuesta de las instituciones a construir escenarios diversos interculturales, que sean evidentes en las asignaturas, que se puedan acercar a problemáticas con visiones interculturales para la solución o aporte de esta apuesta. En las instituciones de educación superior se perdió el estudio de la historia, en este aspecto vale la pena analizar la historia de nuestras culturas de manera crítica antes de la invasión española y luego qué paso con nuestros líderes indígenas, tener en cuenta también aspectos del territorio y cómo a partir de allí se construyeron barreras físicas e imaginarias para discriminación de los indígenas.

Uno de los mecanismos de resistencia que se evidencia a lo largo de las narrativas de los entrevistados es el mantenimiento de su identidad, que - aunque en escenarios occidentales es difícil de mantener por la cantidad de información y presión social que existe y en este caso en el ambiente universitario, como son las redes sociales, el mantener sus costumbres, forma de vestirse y su lenguaje - hace que sea uno de los ejercicios de resistencia más notorios. No pretenden ser homogenizados, sino insistir que a partir de su cultura y arraigo tiene que aportar a los demás.

Una de las dificultades que han tenido los estudiantes frente en el ambiente universitario es que, el mismo sistema pretenda creer que todos los estudiantes son iguales y/o deben aprender de la misma forma, de esta forma existen instituciones universitarias multiculturales pero no interculturales, pues en ella habitan y transitan varios estudiantes y profesores de diferentes culturas, pero no se evidencia un diálogo real que sustente las relaciones interculturales.

Una de las teorías que dieron entrada a la interculturalidad fue el universalismo frente a la particularidad, en este caso la forma de comunicación y de adaptación de los estudiantes indígenas al nuevo ambiente universitario requiere unas respuestas a las necesidades particulares como por ejemplo el estudio de la matemática y la segunda lengua.

Ahora bien, en el momento de preguntar sobre diálogos entre diferentes culturas, las respuestas no son contundentes en el sentido que, aunque se trata de una institución que es reconocida por su misionalidad, no existen espacios en los cuales se puedan dar un ambiente de escucha y comprensión, las presentaciones de la institución son de carácter netamente académico y no cultural, las lecturas de la realidad desde escenarios académicos sigue la misma mirada occidental, lo manifestaba el E4 que: se validan de conocimientos extranjeros norte americanos europeos antes de los conocimientos raizales o ancestrales por qué asumimos que nos montamos en la idea del método científico y de ciertos desarrollos que a veces no coinciden con ciertos pueblos originarios. En este sentido no existe intercambio de saberes y se mantienen lecturas lineales de la realidad.

Es así que la interculturalidad, no debe comprenderse desde la utópico, la interculturalidad debe hacer una crítica a los discursos neoliberales de educación, dejar de ver a las culturas ancestrales de forma lejana y exótica; romper con las miradas coloniales, asimétricas y desiguales, y abandonar la mirada de dominación sobre aquellas comunidades, que en este caso son indígenas han sido dominadas por diferentes instituciones hegemónicas a lo largo de los últimos siglos.

Por lo tal motivo, la interculturalidad debe proponerse como un camino que trace en lo pedagógico, conocimientos sociales y culturales ajustados a los indígenas, pero también a las demás comunidades que la institución pretenda abrir sus puertas, debe existir de manera evidente los enfoques que den cabida a nuevas posibilidades de comprender nuestro alrededor, pero a la vez, la generación de conocimientos propios y más aún de los conocimientos indígenas, ejemplo de ello es en E2: El carnaval del perdón es cuando usted se encuentra armónicamente, nivela sus energías como tal.

Sobre la participación/exclusión: Si bien la exclusión tal como la hemos definido para nuestra investigación es el resultado de procesos de negación de la posibilidad de acceder a algo o de participar en algo a lo que se tiene derecho y que es considerado necesario e importante para

la vida, dentro de un determinado contexto sociocultural; para este caso el **derecho a la educación**; la participación, no es solo “permitir o facilitar” el acceso a ese derecho, bien o servicio; es indudablemente revisar las condiciones en que está siendo “permitido o facilitado” y hacer que estas condiciones no solo sean amables, sino respetuosas de las diferencias; tal cual reza el principio de actitud ética de UNIMINUTO “*reconocimiento de las personas en su dignidad, responsabilidad, derechos, autonomía y libertad*”. Recuperado de: <http://www.uniminuto.edu/mision-mega-principios>

Ello implica entonces que para que esta participación, en el caso de las comunidades ancestrales indígenas ocurra; al menos, debemos tener claramente identificados los miembros de estas comunidades al interior de UNIMINUTO, la comunidad indígena a la que pertenecen, su lengua nativa, su ubicación geográfica, sus aspiraciones y perspectivas; es decir, al menos contar con una caracterización específica de esta población (No basta con una caracterización global); este sería, al menos, un punto de partida. No saber quiénes son, de dónde vienen, qué necesidades específicas tienen, etc., ya es excluyente.

Ahora bien, para que haya participación de las comunidades ancestrales indígenas, deben existir espacios de expresión de las mismas y, hemos podido evidenciar que tales espacios son incipientes, poco visibles, no permanentes; intentos desde la individualidad y algunos desde la institucionalidad, pero aún muy débiles y poco apoyados.

Los conocimientos generados desde las comunidades indígenas son pseudosaberes. Este es uno de los temas álgidos tanto en los procesos reivindicativos de los pueblos indígenas como en algunas corrientes de investigación en ciencias sociales. La absolutización del paradigma científico occidental (el sistema científico positivista disciplinar que hemos heredado de Europa y que se ha asumido como regla de todo lo que entre bajo el término ‘conocimiento’) ha provocado la subalternización de todo otro modo de conocer y de formular conocimiento. Así lo expresa E2 al ser interrogado sobre la posibilidad de expresar – en el contexto de la discusión filosófica – el conocimiento ancestral: “*Eh, no si solamente que son diferentes visiones es que filosofía no solamente hay una visión, sino diferentes visiones por lo menos a mí, de hecho, es curioso que en filosofía de la ciencia también me puedo meter porque nosotros, por ejemplo, se dice por ejemplo en 1934, aproximadamente, lo valido era solo la parte empírica, lo que tenía proceso y todo mundo podía llegar a algo objetivo como tal, pero, por ejemplo, lo que era saberes*”

indígenas eran denominados pseudosaberes, sí, o sea que eso es pura carreta... Pero a partir más o menos de mil novecientos... Qué, sesenta, setenta, no desde los setenta empezó a cambiar un poquito, es tema y ahorita, por lo menos, por lo menos ya nos cedieron un poquito a nosotros los indígenas que, por lo menos, lo de nosotros es conocimiento. Se lo puede llamar conocimiento, y pues, obviamente, cuando llegamos a ese tema pues obviamente cuando uno es indígena uno a sí se toca, si como, ¡ahh!, me van a decir que lo que yo sé que no es así es carreta... ” (El subrayado es nuestro). Aquí se evidencia claramente no sólo la exclusión y la dominación cognitiva (colonialismo epistémico), sino también la necesidad de afirmar lo propio (cognitivo) como válido (Resistencia por afirmación). Esto pone sobre la mesa la discusión sobre la diversidad epistémica (tema que aún sigue abierto en el contexto universitario). Más adelante, hablando de su trabajo de grado, el estudiante añade: *“Mi tesis es una forma nueva de ver el mundo, Sí. De hecho, va muy similar a filosofía de la ciencia también, si, nuestros saberes no son solamente carreta, tienen su fundamento. Sí, y hay cosas que para nosotros son evidentes, son obvias, pero para las otras personas no son tan obvias, porque somos de diferentes contextos. Y si, por ejemplo, una persona se fuera a vivir, no sé, unos 20, 25 años, 30 años a mi pueblito entonces se daría cuenta por qué para mí es eso tan obvio y para esa persona esa cosa sería obvia también, se convertiría en obvia.”* Dos elementos aparecen: 1) La conciencia (que de hecho tiene base histórica) de unos saberes propios invisibilizados o degradados por la visión hegemónica externa (son carreta). 2) El deseo (y convicción) de hacerlos valer ante los otros (no son carreta).

Capítulo V: Conclusiones-Provocaciones:

Del recorrido realizado por los investigadores en este trabajo, proponemos algunas provocaciones (más que conclusiones) que – como lo dijimos anteriormente – pretende señalar pistas de trabajo, para seguir completando, ampliando y profundizando los alcances de este trabajo inicial:

01. Constatamos que, por su origen, su modo de organización, su modelo administrativo y sus objetivos, el sistema escolar occidental tiende a negar (o, por lo menos, ignorar) las racionalidades epistémicas que sustentan las cosmovisiones indígenas y sus modos construir conocimiento, lo cual dificulta la articulación intercultural.
02. Consideramos necesario insistir, especialmente en el terreno de la academia, en el abordaje crítico de la interculturalidad (interculturalidad crítica). Para ello, se requiere que se dé cabida a un sano pluralismo epistémico. Las lógicas de pensamiento único son impermeables a las voces disonantes y esto es un peligro en el gran escenario social, pero – de manera particular – en la academia.
03. Las reivindicaciones de los pueblos indígenas y la confrontación entre las lógicas de los planes de desarrollo propuestos por el Estado con los Planes Indígenas piden examinar la concepción de interculturalidad a partir de las asimetrías socio-culturales y políticas constatables históricamente, analizando las causas generadoras de tales asimetrías. Esto nos pide superar el tratamiento des-personalizado y des-responsabilizado de los fenómenos (esa es la diferencia que existe cuando unos hablan de pobreza y otros de empobrecimiento).
04. Es saludable, para la praxis educativa de instituciones que acogen estudiantes indígenas examinar cómo acontece la generación de conocimientos educativos en las comunidades indígenas y cómo ocurre la generación de conocimientos educativos en las instituciones de corte occidental: la construcción de los entornos, los modos de aprendizaje, las metodologías, los modos de evaluación son diferentes en cada caso.
05. El problema político del tema abordado en esta investigación se evidencia cuando, al revisar críticamente la historia de Colombia (ejercicio extensible a toda la llamada América latina) se constata que se construyeron nuestras sociedades desde lógicas piramidales excluyentes en las

que no se permitió durante mucho tiempo cuestionar las asimetrías (epistémicas, políticas, sociales, religiosas), debido a la imposición de la matriz epistémica occidental: esto se logró sea invisibilizando los conocimientos de los pueblos ancestrales, sea imponiendo el discurso epistémico hegemónico, sea manteniendo un discurso ‘políticamente correcto’ de reconocimiento, pero asegurándose de que el conocimiento ‘otro’ fuera visto como un saber inferior, subalterno. Hay que decir claramente que las asimetrías no son sólo de orden epistémico, sino que atraviesan las dimensiones política, social, económica y que tales asimetrías constituyen un tejido de mecanismos generadores de inequidad, que se refuerzan por distintas vías: lo epistémico refuerza lo social; lo social refuerza lo económico; lo económico refuerza lo político, etc.

06. Multiculturalidad ha existido desde tiempos inmemoriales, lo que debe ser revisado es la manera como se construyen las relaciones interculturales y los supuestos que sirven de base para fundamentar las lógicas a través de las cuales una cultura se arroga el derecho de subalternizar a las demás. De hecho, el problema se presenta cuando las relaciones interculturales se dan bajo formas y mecanismos que generan y fortalecen procesos de exclusión e inequidad.
07. Especial importancia tienen los análisis del esfuerzo de existencia/resistencia de los pueblos indígenas ancestrales dentro de estructuras político-sociales que les son ajenas, pero que hacen de marco de referencia generalizado y que se desprenden de la construcción en América Latina de los Estados nacionales. De hecho, lo que tenemos son formas ancestrales de vida y organización que perviven en formas sociopolíticas importadas, que se posicionaron como dominantes.
08. “La interculturalidad no es sólo una cuestión pedagógica, sino que es un derecho y un medio para lograr la reproducción de las sociedades indígenas.” (Quilaqueo-Sartorello, 2018, p. 49). En realidad, la interculturalidad, además de un fenómeno de interacción socio-cultural es un enfoque político, epistémico y pedagógico, desde el que se construye identidad.

09. Queda mucho por explorar en lo que concierne a la construcción de nuevas formas de participación de las comunidades ancestrales indígenas en las sociedades llamadas nacionales (los Estados –nación), pero más allá de la lógica de una simple integración-subalternización.
10. El problema de la reivindicación de los pueblos indígenas a tener su propia educación radica en el carácter monocultural del sistema educativo ‘oficial’, que se instauró desde la colonia y se consolidó desde las lógicas económicas y epistémicas occidentales. Es desde un único modelo (con variantes) que se ha diseñado la educación global. Es la educación según el modelo occidental (europeo) la que ha pasado a transformarse en el modelo educativo generalizado.
11. Hay un gran vacío en lo que concierne a estudios e investigaciones que den cuentas de las formas y caminos dentro de los cuales se construyen los procesos de conocimiento y de educación en las comunidades ancestrales indígenas. Es algo en lo que aún la academia está en deuda. Además, se requiere de este tipo de investigaciones, pero en las que haya sensible participación de investigadores indígenas, que validen la justeza de las percepciones e interpretaciones.
12. Al revisar diferentes discursos y compararlos con los estudiantes entrevistados para esta investigación, es claro que los procesos educativos en las comunidades ancestrales indígenas y la construcción del conocimiento pasa por varios elementos que constituyen un complejo tejido:
- a. La formación de la persona se concibe en referencia a la comunidad (a los objetivos comunales) y no en referencia a una idea solipsista de sujeto.
 - b. La construcción del conocimiento y la formación del sujeto es una cuestión social e inseparable de la manera como se establece la relación con la naturaleza y con las entidades espirituales.
 - c. La formación de la persona no se delega en la escuela (entendida como institución especializada), sino que se extiende a todo el ecosistema familiar, social y natural. De allí se desprende una forma específica holística de construir y simbolizar lo real.

- d. La formación apunta a la búsqueda y consolidación de una vida buena, que, en definitiva, se logra por la interacción holística entre cuerpo físico, cuerpo mental y cuerpo espiritual.
 - e. El territorio ocupa un lugar fundamental en los procesos de conocimiento: el territorio en el que habitan las personas es la fuente principal del conocimiento. Por ello la insistencia en la conservación del territorio (en esta perspectiva, por ejemplo, el cerro no es un montón de recursos materiales para enriquecerse).
 - f. Los procesos educativos son procesos de inter-aprendizaje, porque los diferentes actores de la comunidad participan (de diferentes maneras) en ellos. De alguna manera, todos son maestros y todos son aprendices permanentes.
 - g. La relación con las comunidades no indígenas debe ir más allá del mero nivel conceptual y de la simple introducción de ‘temas indígenas’ en el currículo educativo occidental.
13. De lo anterior se desprende, que los estudiantes de pueblos indígenas ancestrales, cuando entran en instituciones educativas de corte occidental experimentan la tensión que se produce al estar sometidos a una especie de doble racionalidad. Si esta tensión no es adecuadamente gestionada puede crear confusiones y fortalecer procesos de exclusión.

En conclusión, “... es necesario romper con la monoculturalidad de la educación escolar que ha negado históricamente las racionalidades epistémicas propias, impidiéndoles a los indígenas acceder a una ciudadanía plena en la que pueden asumirse y ser reconocidos.” (Quilaqueo-Sartorello, 2018 p. 57).

Propuesta:

La necesidad de repensar el concepto de universidad. Aquí no nos interesa hablar de la universidad como de una institución instrumental que provee una ‘capacitación’ a través de una carrera, sino de ella como espacio vital, en el que las personas – además de los objetivos relacionados con lo académico-laboral - viven, pasan y construyen experiencias de vida.

Hay una considerable distancia entre el reconocimiento teórico de la multiculturalidad en Colombia y las prácticas que deberían favorecer las condiciones de equidad de ese ecosistema multicultural. En el caso concreto de los pueblos indígenas subrayamos:

1) El descuido social y político en relación con la riqueza cultural representada por estos pueblos; 2) El posicionamiento hegemónico de un modelo cultural y de un modelo educativo, que terminan anulando (por desconocimiento e invisibilización) la diversidad cultural indígena; 3) Las dificultades que experimentan los estudiantes provenientes de comunidades indígenas dentro de las instituciones de educación superior de corte occidental. Dificultades que van más allá de lo académico y que tocan otros aspectos: a] el desplazamiento territorial, b] la adaptación a la vida urbana; c] el desarraigo cultural y la confrontación con la ‘cultura occidental’; d] la confrontación y el proceso de adaptación al modelo educativo ‘occidental’; e] la soledad y/o (cuando es posible) la recomposición de un tejido social personal; f] el proceso de integración y posicionamiento en un universo relacional distinto del suyo, que funciona con otras ‘lógicas’; g] El problema de la comunicación, pues el español es para ellos una 2ª lengua, y, el inglés vendría a ser una 3ª lengua; h] las dificultades de las IES para reconocer estas situaciones e implementar acciones positivas y afirmativas (políticas y prácticas) tendientes a facilitar los itinerarios académico-vitales de estos estudiantes.

La necesaria revisión de los programas de inclusión propuestos desde el gobierno en materia educativa: Tales programas parecen tener un grave problema de perspectiva: se diseñan desde una lógica de colonialismo epistémico. Se sigue manejando (y aplicando) el registro hegemónico, pues se ve al estudiante indígena desde sus carencias respecto del modelo educativo occidental hegemónico y no desde sus riquezas: le recalamos que no entra en ‘esta lógica (de este universo académico occidental) y le exigimos que debe entrar en ella (*‘no tiene las competencias’ que – desde este modelo – se determinan*). Esto hace que el reconocimiento sea reducido a inclusión (pero hablar de inclusión es ya reconocer que la exclusión existe), y tal inclusión está pensada en términos de integración-asimilación, pero no en términos de reconocimiento y de paridad. En este sentido, estos programas de inclusión y como la capacitación terminan alimentando y reforzando el modelo occidental (educativo y productivo) y la lógica hegemónica.

Cabe señalar que, de ninguna manera, la pretensión de los autores de este trabajo es la de pensar o afirmar que se trata de una investigación definitiva, concluyente y terminal. Somos conscientes de los vacíos que ella tiene:

- El tamaño reducido de la muestra,
- La imposibilidad de los investigadores de desplazarse a las comunidades de origen de los estudiantes con los cuales se trabajó,
- Las deficiencias lingüísticas que hacen – por ahora – imposible una mejor comprensión e interacción con los estudiantes de origen ancestral indígena.
- La aplicación de un solo y único instrumento para nuestra indagación (desde el discurso de los estudiantes indígenas, los profesores y los compañeros de estudio).
- La falta de tiempo para un estudio y abordaje más profundo de los enfoques seleccionados para hacer el trabajo, etc.

Todas estas razones y, quizá, otras más, nos hacen ver este trabajo simplemente como un ejercicio inicial. Es, pues, un ejercicio que buscó responder a las exigencias metodológicas y pedagógicas de esta maestría de profundización en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, conscientes de las limitaciones de la misma propuesta. Un ejercicio que aborda un tema claramente complejo, que merecería ser reasumido con mayor tiempo, nuevos instrumentos y nuevas perspectivas, objetivos y alcances. Un ejercicio que, de todas maneras, deja a la institución una serie de sugerencias y de tareas, siendo la construcción de condiciones para el diálogo intercultural una de las más importantes y urgentes.

Este trabajo tiene el valor de abrir, en esta IES (y seguramente en otras) la discusión sobre el modo como la academia interactúa con el complejo mundo indígena y las exigencias relacionadas con el acompañamiento académico y humano de estos estudiantes de origen ancestral.

Referencias:

- Acosta Vladimir, (2017). *Historia oficial y resistencia indígena*. Recuperado de:
https://www.google.com/search?rlz=1C1GGRV_enCO761CO761&ei=LjfXXKn4EcSb5gLcs7OAC_A&q=historia+oficial+y+resistencia+ind%C3%ADgena+Vladimir&oq=historia+oficial+y+resistencia+ind%C3%ADgena+Vladimir&gs_l=psy-ab.12..33i160.11108.12901..15679...0.0..0.200.1541.0j8j1.....0....1..gws-wiz.....0i22i30j33i21.xXpO3kB2K4w
- Álvarez E, Colledani N, González I. (2011) *Discriminación y exclusión*. En: OEA, Desigualdad e Inclusión Social en las Américas, 14 Ensayos, págs. 77-94.
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M., & Román, D. (2014). *Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior/Analysis of the significance that university students from indigenous populations attach to their indictment into tertiary education*. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45. Retrieved from
- Bárcena, A. (2014) “*Equality and Social Inclusion*”, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Beltrán, A. (2015) Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/2879-8614-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/2879-8614-1-SM%20(1).pdf)
- Bolaños, Tattay y Pancho, (2009). Citados por Mato (2011) Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de antropología*. Recuperado de:
https://www.academia.edu/27990311/Universidades_ind%C3%ADgenas_de_Am%C3%A9rica_Latina_logros_problemas_y_desaf%C3%ADos
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez S. P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Borrero Cabal, Alfonso S.J. (2008). *La universidad estudio sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*.

- Caicedo Ortiz, J., & Castillo Guzmán, E. (2008). Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 62-90.
- Carnoy, M., & Santibañez, L., & Maldonado, A., & Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXII (3), 9-43.
- Castillo Guzmán, E, Caicedo Ortiz, J.A. (2010) *Las luchas, por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas*, Nómadas (Col), Núm. 33.
- Carta de la OEA (1948) Bogotá-Colombia. Recuperado de:
http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
- Carta Democrática Interamericana (2001) Lima Perú. Recuperado de:
http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
- Carta Social de las Américas (2012) Cochabamba Bolivia. Recuperado de:
http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-41_carta_OEA.asp
- Corporación Universitaria Minuto de Dios. Portal. Recuperado de:
<http://www.uniminuto.edu/mision-mega-principios>
- Cubillo-Guevara, A., & Hidalgo-Capitán, A., & Domínguez-Gómez, J. (2014). *El pensamiento sobre el Buen Vivir. Entre el indigenismo, el socialismo y el posdesarrollismo*. Revista del CLAD Reforma y Democracia, (60), 27-58.
- Conferencia General del Episcopado Latinoamericano II, (1979). Documento de Puebla
- Chapela, L. (1999). Interculturalidad. *Sinética*, 25, 1-8.
- Chapela, L, (2005) Relaciones interculturales. *Cuaderno de trabajo*. Recuperado de:
https://www.uam.mx/cdi/pdf/s_doc/biblioteca/rel_interculturales/presentacion.pdf

- Chavez Arellano, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?. Revista de la educación superior. Recuperado de:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602008000400003&script=sci_arttext&tlng=en
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. s., & Pavón, C. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. (Primera ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Diez, María Laura. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social. N° 19, pp. 4-213. Buenos Aires.
- García, N. (1990). Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Recuperado de: https://monoskop.org/images/7/75/Canclini_Nestor_Garcia_Culturas_hibridas.pdf
- Gnecco-Lizcano, A.M. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre Género e inclusión en la educación superior. Revista Eleuthera, 14, 47-66. DOI: 10.17151/eleu.2016.14.4.
- Gómez-Quintero, Juan David. (2010) *La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina*.
- González Higuera, S; Colmenares Vargas, J,C, Ramírez Sánchez Vargas, V. (2011). *La resistencia social: una resistencia para la paz*. Hallazgos, vol. 8, núm. 15, enero-junio, 201. Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia.
- González M, Portal de lenguas de Colombia. Introducción a las lenguas indígenas de Colombia. Recuperado de:
<https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-indigenas/introduccion>
- Gordo, A. (1996) El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. Recuperado de:
https://www.academia.edu/2601270/El_an%C3%A1lisis_del_discurso_y_la_identificaci%C3%B3n_de_los_repertorios_interpretativos
- Green Stöcel A. (2018) Talleres. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

- Henríquez y España, M, (2004) Una aproximación teórica a James C. Scott Cuicuilco, vol. 11, núm. 31, Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw-Hill.
- Jaramillo D. (2009) Rafael García Herreros Una vida y una obra. Bogotá. Editorial librerías minuto de Dios.
- Mato, D. (2011) Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista Andaluza de Antropología*. Recuperado de: https://www.academia.edu/27990311/Universidades_ind%C3%ADgenas_de_Am%C3%A9rica_Latina_logros_problemas_y_desaf%C3%ADos
- Maturana, H. (2008) El lenguaje fundamento de lo humano. Sitio cero. El espíritu de la conversación entre amigos. Recuperado de: <https://sitiozero.net/2011/08/humberto-maturana-el-lenguaje-fundamento-de-lo-humano/>
- Mignolo, W. (2014) Habitar la frontera. *Sentir y pensar la descolonialidad*. España. Book Print Digital S.A
- Monje Carvajal, J.J. (2015) *Los planes de vida de los pueblos indígenas en Colombia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Organización Internacional del Trabajo OIT (1989) Convenio Num.169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Osorio Calvo Carlos Alberto, (2017) Religiosidad e identidad: la lucha indígena como resistencia territorial desde la espiritualidad.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015) Informe sobre desarrollo humano: Trabajo al servicio del desarrollo humano.
- Punset, E. (2005) El viaje a la felicidad. Recuperado de: <http://datelobueno.com/wp-content/uploads/2014/05/El-viaje-a-la-felicidad.pdf>

- Quilaqueo, Daniel – Sartorello, Stefano, Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena, ALPHA, No 47 de diciembre de 2018.
- Robert M. (2013) La desigualdad y la inclusión social en las Américas: Elementos clave, tendencias recientes y caminos hacia el futuro. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4635/3.pdf>
- Santos, B. D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Semana (2017). Lenguaje. Cuando desaparece una lengua nativa, muere algo de nuestra humanidad. Recuperado de: <https://www.semana.com/cultura/articulo/por-que-proteger-las-lenguas-indigenas-en-colombia/516506>
- Soazo, C. (2017) *Fundamentos para una aesthesis cultural decolonial*, Opción, vol. 33, núm. 83. Recuperado de: https://www.academia.edu/35504010/Fundamentos_para_una_aesthesis_cultural_decolonial
- Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAII, (2009) La universidad autónoma, indígena e intercultural – uaii: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii/>
- Useche O. (2008). Los nuevos sentidos del Desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Valencia, F. (2013). Entrevista del periodista Juan Alberto Sánchez, programa entre líneas al líder de los pueblos indígenas del Cauca, al Suroccidente de Colombia). Rescatado de: https://www.youtube.com/watch?v=co4M1_7VONM.
- Villarroel, Verónica, Guerrero, Daniela, Hernández, Victoria, Maldonado, María, & Román, Daniela. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*

Anexos

Anexo 1: Recursos consultados

Anexo 2: Instrumento de entrevista

Anexo 3: Entrevistas

E1: Estudiante origen ancestral indígena, programa de psicología.

E2: Estudiante origen ancestral indígena, programa estudios en filosofía.

E3: Profesor de estudiante de origen ancestral indígena E2.

E4: Profesor de estudiante de origen ancestral indígena E2.

E5: Profesor de estudiante de origen ancestral indígena E1.

E6: Estudiante del programa de psicología, compañera de E1.