

PASOS CON PERSPECTIVA DECOLONIAL HACIA LA INCLUSIÓN Y EL
RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES ANCESTRALES: UNA RESPONSABILIDAD
INSTITUCIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

JUAN DAVID DÍAZ BARRERA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

PASOS CON PERSPECTIVA DECOLONIAL HACIA LA INCLUSIÓN Y EL
RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES ANCESTRALES: UNA RESPONSABILIDAD
INSTITUCIONAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

JUAN DAVID DÍAZ BARRERA

Trabajo para optar al título de Licenciado en Lenguas Modernas

ASESORA: IRMA TORRES VÁZQUEZ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
BOGOTÁ 2021

Resumen

La presente es una investigación de tipo cualitativo con algunos elementos de tipo cuantitativo que surge de mis cuestionamientos como docente en formación en relación con las razones por las cuales en la Pontificia Universidad Javeriana hay un bajo número de indígenas. En tanto, desde el Departamento de Lenguas Modernas se hace referencia permanente a la inclusión y decolonización del poder y del conocimiento. Es por esto, que el objetivo del presente trabajo es proponer una metodología con perspectiva decolonial, para así promover el reconocimiento de los saberes ancestrales mediante la inclusión de las comunidades indígenas en el ámbito educativo formal en la PUJ (Pontificia Universidad Javeriana). Para este fin, la investigación se acompaña de la metodología de la horizontalidad, propuesta por Cornejo y Rufer (2020) y se adapta el modelo de Kemmis (1989). De esta manera, se establecen los pasos para la ruta metodológica propuesta en los que se describe la contextualización, luego se elaboran las herramientas de recolección de datos y se analiza la información obtenida. Finalmente, a partir de los hallazgos en las entrevistas y cuestionarios, a miembros de la comunidad javeriana y de algunos miembros de comunidades indígenas, se ofrece un análisis de resultados que permite identificar la opinión de los entrevistados respecto a la inclusión de indígenas en la PUJ como herramienta decolonizadora.

Palabras clave: comunidades indígenas, saberes ancestrales, universidad, currículo, decolonialidad, intervención curricular, horizontalidad.

Résumé

Ce document constitue un rapport de recherche qualitative avec des éléments quantitatifs. Le document émerge de mes questionnements comme éducateur en formation concernant les raisons pour lesquelles dans la Pontificale Université Javeriana il y a un faible nombre des autochtones ; tandis que, le Département de Langages Modernes, il ferait attention particulière à l'inclusion et décolonisation du pouvoir et connaissance. C'est pour cela, que l'objectif de ce travail est proposer une méthodologie avec perspective decolonial pour promouvoir la reconnaissance des savoirs ancestraux au travers d'inclusion des communautés autochtones dans le système éducatif de la PUJ. À cette fin, il est employé la méthodologie de l'horizontalité proposé par Cornejo et Rufer (2020) et é adapté le modèle proposé par Kemmis (1989). Ainsi, il est établi les étapes pour la route méthodologique proposé, dans lesquelles il est fait la contextualisation. Ensuite il est fait des outilles de collecte de données et il est faite l'analyse de données. Finalement, à partir des trouvailles dans entretiens et questionnaires, aux membres de la PUJ et membres de la communautés autochtones, dont ils donnent son opinion apport à l'inclusion de indigènes dans la PUJ comme outille décolonisateur.

Mots-clés : communautés autochtones, savoirs ancestraux, université, curriculum, decolonialité, intervention curriculaire, horizontalité.

Abstract

The following qualitative research was carried out accompanied with some quantitative elements. This emerge from a personal questioning about the reasons why in Pontifical Javeriana University there is a lack number of indigenous; meanwhile, from Modern Languages Department inclusion and decolonization of power and knowledge is referenced. Thus, the objective for the following research is to propose a decolonial perspective methodology to promote acknowledgment for ancestral wisdom throughout indigenous community inclusion in formal education at PUJ. To this end, the research is accompanied of horizontal methodology from Cornejo and Rufer (2020) and the model proposed for Kemmis (1989) which was adapted. Hence, the steps for the proposed methodological route are determined, then the instruments to collect data are made and the data gathered is analyzed. Eventually, departing from the findings in interviews and survey to Javeriana community members and some from indigenous background, data analysis allows us to identify the opinion these people have about including indigenous in PUJ as a decolonization mechanism.

Key words: indigenous community, ancestral wisdom, university, curriculum, decoloniality, curricular intervention, horizontal.

Contenido

Resumen	3
Lista de siglas	8
Lista de gráficos	8
Lista de imágenes	8
Situación problemática.....	9
Hechos problemáticos	9
Interrogante	15
Estado del arte	17
Nivel internacional	17
Nivel nacional	19
Nivel institucional	21
Objetivos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Marco referencial	25
Lengua, comunicación, cultura	25
Lengua.....	25
Comunicación.....	26
Cultura.....	27
Problemáticas sociales, culturales y lingüísticas.....	28
Concepto de ser y no ser	28
Herida colonial	29
Violencia epistémica	31
Colonialismo interno	32
Otrorización.....	35
Interculturalidad crítica	37
Giro decolonial.....	39
Decolonialidad del saber	40
Decolonialidad del lenguaje	41
Decolonialidad de la universidad	43
Hermenéutica diatópica.....	44
Giro decolonial e inclusión educativa	46
Currículo.....	48

Enfoque curricular emancipatorio	49
El paradigma ignaciano	52
Decolonizar el currículo	53
Intervención Curricular	54
Marco metodológico	56
Tipo de investigación	56
Modelo	56
Metodología	57
Población	57
Ruta metodológica.....	58
Análisis de resultados	79
Expertos.....	79
Experto 1:	79
Experta 2:	82
Experta 3:	84
Experta 4:	85
Estudiantes	87
Profesores	91
Conclusiones	95
Recomendaciones.....	97
Limitaciones	98
Referencias bibliográficas	99

Lista de siglas

ONIC Organización Nacional de Indígenas Colombiana

CRIC Consejo Regional Indígena del Cauca

EIB Educación Internacional Bilingüe

Lista de gráficos

Gráfico 1. Conocimiento científico versus Conocimiento indígena (estudiantes)

Gráfico 2. ¿Indígenas parte de la sociedad Colombiana?

Gráfico 3. Representación de docentes, estudiantes y directivos indígenas PUJ (estudiantes)

Gráfico 4. Aprovechamiento del conocimiento indígena en la sociedad actual

Gráfico 5. ¿Por qué abordar una investigación con comunidad indígena?

Gráfico 6. Conocimiento científico versus Conocimiento indígena (docentes)

Gráfico 7. Diálogo de saberes en la investigación

Gráfico 8. Saberes indígenas en diferentes áreas del conocimiento

Gráfico 9. Docentes y las cosmovisiones de las culturas indígenas colombianas

Gráfico 10. Representación de docentes, estudiantes y directivos indígenas PUJ (docentes)

Lista de imágenes

Imagen 1. Adaptación con base en Bustamante, Ipial y Rodríguez (2018) del modelo de Kemmis y de aportes de Cornejo y Rufer (2021).

Situación problemática

Hechos problemáticos

En el marco de los estudios en la Licenciatura de Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana, en particular, en la clase de Lingüística Aplicada se abordaron temas relacionados con los grupos étnicos en Colombia y el modelo educativo nacional. En esta se identificó que tanto este modelo como la modernización mundial juegan un papel adverso a la conservación y al aprendizaje de una lengua indígena por parte de las nuevas generaciones de estas comunidades.

De acuerdo con datos del Ministerio de Cultura y el último censo del DANE en 2005, en Colombia existen alrededor de 66 lenguas indígenas, aproximadamente 85 grupos étnicos y 2 lenguas criollas, lo que da muestra del gran acervo cultural que ofrecen estos grupos indígenas. Sin embargo, tal riqueza se ha ido perdiendo por dos factores, según el Ministerio de Cultura¹ las causas físicas directas como catástrofes naturales, genocidios, epidemias, etc. y las causas físicas indirectas como rivalidades de prestigio y falta de conciencia de los hispanohablantes del país respecto a los saberes ancestrales. Algunos de estos saberes son el cuidado y el respeto que estas comunidades tienen con la tierra, el aprecio por la vida de los animales que proveen el alimento y las diversas cosmovisiones que no solamente les permiten una conexión espiritual con sus deidades, sino que al mismo tiempo favorecen el reconocimiento del otro como un igual, es decir, el ejercicio constante del cuidado de sí y del entorno.

Con el fin de hacer una aproximación al tema se recopiló información a partir de diversas fuentes tales como estudios, entrevistas informales, cuestionarios y análisis de productos audiovisuales. Entre tales fuentes, resulta pertinente destacar el reportaje de Mauricio Orjuela² para Señal Colombia en el que entrevista a Cote Monanes, líder indígena uitoto, quien afirma que

¹ Tomado de Atención Institucional del Estado a la Protección de la Diversidad Etnolingüística en Colombia. Recuperado de: https://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/proteccion-diversidad-etnolingustica/Documents/06_politica_proteccion_diversidad_etnolingustica.pdf

² Mauricio Orjuela fue un periodista llanero, graduado de Comunicación Social de la Fundación Universitaria San Alfonso; trabajó en medios como Teleamiga, Radio Nacional de Colombia, Señal Colombia y el Ministerio de Agricultura.

los estudiantes indígenas tienen que apropiarse de objetos técnicos y prácticos como el celular, el computador y el internet, porque así lo exige el modelo educativo nacional. De igual manera, destaca que, desde la llegada del pensamiento occidental a través del español junto con el paso del tiempo, se han venido perdiendo sus costumbres y raíces.

Por otro lado, en el marco del semillero *Decolonizando el lenguaje* en el Departamento de Lenguas de la Universidad Javeriana³ tuvo lugar un encuentro con Jitomanue, integrante de la comunidad indígena Uitoto, quien participó como conferencista invitado y compartió historias ancestrales, la visión de su comunidad respecto a costumbres, cosmovisiones y a la educación, entre otros temas. De allí, se identificó que ha habido un detrimento en los saberes lingüísticos de las comunidades indígenas en tanto que el uso de la lengua materna es menos frecuente en las interacciones con los miembros de la comunidad y en cuanto a la educación, ya que se observa que los jóvenes están cada vez más imbuidos en las prácticas sociales occidentales y tienden a dejar de lado sus propios saberes.

Adicionalmente, se realizó una encuesta a docentes y directivos de la Pontificia Universidad Javeriana con el fin de conocer su percepción respecto a la enseñanza de lenguas indígenas en el contexto educativo colombiano. La encuesta está dividida en tres partes. En la primera sección se busca indagar acerca de la percepción y relevancia de las lenguas indígenas en el contexto educativo colombiano; en la segunda parte se pretende determinar el nivel de formación del docente en el área de estudios del lenguaje y conocimientos de lenguas indígenas y la tercera está centrada en examinar las posibilidades de acceso que tienen los indígenas a la educación formal en Colombia.

De acuerdo con el análisis de la información recopilada de las fuentes mencionadas anteriormente, se identifican tres hechos problemáticos. El primero tiene que ver con el modelo sociocultural colombiano, en el que no se tienen en cuenta las lenguas indígenas; esto significa que prevalece el idioma español como lengua oficial para todo el territorio nacional. Es decir, el español ha llegado a convertirse para los indígenas en una lengua de dominación discursiva, lo

³ Actualmente existen dos grupos de investigación: Lenguaje, discurso y complejidad y Lenguajes pedagogías y culturas; además de tres semilleros de investigación: Subjetividad, lenguaje y poder, Lenguajes, discursos y prácticas educativas y Decolonizando el lenguaje.

que da lugar al desconocimiento y olvido de las más de 66 lenguas vernáculas existentes en el territorio colombiano. El segundo hecho problemático está relacionado con las prácticas excluyentes emanadas del modelo educativo nacional a través de los currículos, dado que no se promueve el acceso de los indígenas a la educación y por tanto se inhibe su participación activa en el sistema educativo colombiano. Por último, el tercer hecho tiene que ver con la pérdida de identidad que sufren a temprana edad los jóvenes de las comunidades indígenas influenciados por la imposición del español en las escuelas.

El primer hecho problemático radica en que, al ser el idioma español reconocido por el estado colombiano como la lengua oficial para todo el territorio nacional, esta se convierte en lengua de prestigio y dominación discursiva frente a las lenguas indígenas y criollas. Así, se observa que los programas educativos están centrados exclusivamente desde y hacia lo occidental, es decir, la postura que deviene de las imposiciones de la colonialidad⁴. Al respecto, Hamel (1995) hace énfasis en que la relación sociolingüística global entre lengua nacional y lenguas indígenas en América Latina se ha caracterizado por un silenciamiento discursivo del colonizado. Del mismo modo, afirma que el progresivo desplazamiento de una lengua vernácula se presenta mediante la transformación de la base interpretativa de la etnia, es decir, con el cambio de los esquemas culturales y los procedimientos interpretativos. Por su parte, López y Küper (1999) sostienen que la relación entre la lengua dominante y las lenguas indígenas, aun cuando estas se escriban y sean utilizadas por muchos hablantes, está regida por un sistema asimétrico, el cual determina que las lenguas indígenas se utilicen en contextos informales e íntimos y que la lengua hegemónica cumpla el resto de las funciones sociales, con énfasis en las formales y académicas.

Con el fin de ahondar en el tema de la preservación de las lenguas indígenas en Colombia es importante destacar que desde el Ministerio de Cultura se impulsó el proyecto de ley aprobado por el Congreso de la República en el año 2010, en el que se estableció la Ley 1381 de lenguas

⁴ Según Piñacué Achicue (2014), los estudios poscoloniales, subalternos, posoccidentalistas éste último con asiento en Latinoamérica, han estado en la dinámica crítica del orientalismo, la modernidad, del occidentalismo, por tanto, de la colonialidad.

Nativas de Colombia, producto de la concertación con representantes de las comunidades de hablantes. Además, el gobierno colombiano le ha encargado al Instituto Caro y Cuervo velar por la preservación de las lenguas nativas. En ello se destaca que dicha institución gubernamental busca “divulgar las lenguas del territorio nacional y de sus literaturas, con miras a fortalecer su uso, reconocimiento y valoración estética y social” (Instituto Caro y Cuervo, 2010). En esta institución se ofrece un curso de lengua Muysca y se lleva a cabo el Seminario permanente de Lenguas Nativas. Este seminario tuvo su sesión inaugural en 2016 y es un evento dirigido por Jon Landaburu, doctor en Lingüística de la Universidad de la Sorbona-París y estudioso de las lenguas colombianas, el *andoque* y el *ika* y apoyado por el Instituto Caro y Cuervo. En este seminario se cuenta con la presencia de estudiosos de lenguas indígenas, etnolingüistas, lingüistas y antropólogos formados en universidades a nivel nacional e internacional.

Asimismo, la Universidad Nacional de Colombia es otra institución encargada de promover y preservar las lenguas amerindias. En esta institución se encuentra el Centro de Documentación en Lenguas Indígenas Colombianas "Palabra y Memoria" del Departamento de Lingüística y Ciencias humanas, en el cual se imparten cursos electivos -para la comunidad académica en general- de lengua y cultura uitoto, inga y wayuunaiki. De igual forma, se ofrecen cursos específicos a los estudiantes de Lingüística y Antropología en áreas como etnolingüística, sociolingüística, etnografía del habla, bilingüismo y planeación lingüística, seminarios monográficos centrados en el estudio de lenguas indígenas y criollas.

Con lo anterior, se presenta un panorama acerca de las acciones de las instituciones nacionales dedicadas a la difusión y preservación de las lenguas nativas. No obstante, a pesar de los esfuerzos institucionales y los importantes estudios que se llevan a cabo, se observa que, a pesar del alto nivel de investigación en torno a las lenguas indígenas, todo este gran trabajo intelectual no se refleja en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de los indígenas, ni en el uso de sus lenguas nativas como herramientas de comunicación, de identidad, inclusión y cohesión social, ni tampoco en el ejercicio del derecho a comunicarse en su lengua materna. Por lo tanto, la simetría en términos del ejercicio de los derechos lingüísticos todavía dista mucho de convertirse en una realidad, dado que, como lo afirman López y Küper (1999), la relación entre la lengua dominante y las lenguas indígenas es evidentemente asimétrica.

El segundo hecho problemático trata acerca de las prácticas excluyentes provenientes de los currículos educativos, ya que no promueven el acceso de los indígenas a la educación y a su vez inhiben su participación en el sistema educativo colombiano. De acuerdo con María Trillos Amaya (1996) dichas prácticas son evidentes en comunidades tales como los arahuacos, arzarios, koguis y kankuamos⁵ y afirma que el aprendizaje del español se hacía mediante la anulación de la lengua indígena, es decir, se invalidaban los saberes de los indígenas para imponer la lengua española. Asimismo, la autora pone de relieve el testimonio de Mendiola, descendiente de kankuamos de la región de Atánquez, quien comenta: “Ellos tenían la superioridad de la fuerza, nosotros la superioridad moral. Sin embargo, intentaron reeducarnos como si nosotros no hubiéramos tenido nuestra propia cultura” (Trillos Amaya, 1996, p.413).

Por otro lado, Valentina Perdomo Ceballos (2019) ratifica que la falta de inclusión se sigue presentando en pueblos como los Tikuna, ubicados al sur de la Amazonía con una población aproximada de 7.879 personas. Al respecto, la autora describe el proyecto educativo que se tiene en esta comunidad, en el cual se evidencia el interés del rector y de los maestros por mejorar los puntajes en la *Prueba Saber*⁶ de los niños Tikuna. Las medidas empleadas para obtener tal resultado consisten en restringir el tiempo en clase de la lengua materna y aumentar las horas de clases de matemáticas y de español. A su vez, y en relación con la falta de acceso de la población indígena a la educación, IESALC et al (2004) comparten un estudio realizado en los departamentos de Cauca, Guajira y Antioquia en el cual se manifiesta que entre 1998 y 2003 se matricularon 12.243 indígenas en el grado sexto y terminaron 1.199. De igual manera, aseguran que dentro de los motivos por los cuales se redujo en un 90.21% la cantidad de estudiantes están, el factor económico, el rendimiento académico, problemas familiares y culturales.

En el mismo sentido, Walsh (2010) resalta que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es el resultado de una fuerte influencia de las ONG, iglesias y organismos nacionales e internacionales con intereses afines a los del estado, pero contrarios a los de las comunidades

⁵ Pueblos establecidos en La Sierra Nevada de Santa Marta con una población alrededor de 40.000 habitantes entre los 4 pueblos; en 2005 cerca de 59.000 habitantes.

⁶ Son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), evalúan el desempeño de los estudiantes al finalizar los grados 3º, 5º, 9º y 11º. Estas pruebas se han implementado desde 1966 con el fin de presentar los exámenes de admisión a la universidad.

indígenas. En otras palabras, se violan los derechos a la identidad y a comunicarse en la lengua materna nativa. Cabe resaltar que la autora destaca que “la EIB ha representado un cuchillo de doble filo para comunidades indígenas: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, el debilitamiento de lo propio -con su sentido comunitario, sociopolítico y ancestral- y la instalación de mecanismos de regulación” (Walsh, 2010, p. 6). De igual manera, López y Küper (1999) afirman que la educación formal indígena está atravesada por un sistema que no tiene en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los jóvenes hablantes de una lengua vernácula, debido a que los currículos escolares son estipulados desde la lengua hegemónica, lo cual agudiza la pobreza educativa en estos contextos. Esto significa que las lenguas indígenas y sus saberes implícitos no representan un interés real para las entidades que dirigen y regulan el sistema educativo colombiano.

El tercer hecho problemático tiene que ver con la pérdida de identidad sociocultural y lingüística que sufren a temprana edad los jóvenes de algunas comunidades indígenas influenciados por la imposición del idioma español en las escuelas. Según Cote Monanes (s.f.), los conocimientos ancestrales de la comunidad Uitoto se empezaron a perder desde la llegada de los misioneros españoles al continente. En este sentido, cabe afirmar que, a partir de 1492 el colonizador español anuló estos saberes de los nativos americanos y actualmente es el estado colombiano el que sigue perpetuando el silenciamiento de las lenguas, conminando a los miembros de las comunidades autóctonas a mantener en reserva su lengua materna, y obligándolos a aprender y a usar el español como único vehículo de comunicación. La consecuencia de este fenómeno ha sido la progresiva pérdida de sus saberes y costumbres hasta llegar a desaparecer completamente, así como está a punto de ocurrir con la lengua Tinigua que actualmente tiene un solo hablante y la lengua Nonuya con tan solo 4 hablantes; de acuerdo con información del Ministerio de Cultura (s.f.).

En este sentido, Ramírez (2003) expone el caso de un grupo de niños maya-hablantes quienes afrontan una realidad educativa particular, dado que no hablan español y en sus escuelas los maestros no hablan k'iché (su lengua materna). Esta dificultad comunicativa afecta a los niños tanto a nivel cognitivo como emocional puesto que, por un lado, hace que los niños tengan un pobre desempeño en la escuela por estar obligados a acceder al conocimiento en un idioma ajeno a su cultura y, por otro lado, hace que experimenten baja autoestima, ya que se dan cuenta de que

el primer idioma que han aprendido no se utiliza, ni se valora, ni se enseña en la escuela. En la misma línea, Hamers y Blanc (2000) sostienen que los procesos de aculturación necesariamente llevan a una pérdida de primera lengua; asimismo, afirman que la adquisición de una nueva cultura y nueva lengua para grupos minoritarios puede socavar su identidad original. Es por esto que resulta fundamental promover el fortalecimiento de la identidad cultural de los jóvenes indígenas antes de propiciar el aprendizaje de un segundo idioma.

En resumen, los tres hechos problemáticos presentados advierten sobre la falta de sistematización, organización, inclusión e interés genuino por parte de las entidades gubernamentales en promover, preservar, expandir y reconocer todo el acervo cultural y lingüístico que los grupos minoritarios indígenas le ofrecen al país. Por lo tanto, a partir del análisis de dichas problemáticas, se suscita un gran interés por crear espacios para el reconocimiento y preservación de las lenguas indígenas y de los saberes ancestrales desde la academia e instituciones educativas, ya que no se puede incentivar a los jóvenes de las comunidades a usar la lengua materna si esta se desconoce, o se percibe como poco importante, irrelevante y subvalorada.

Interrogante

Debido a la falta de interés, organización e inclusión por parte de las entidades gubernamentales, en Colombia no se ha promovido el reconocimiento y la expansión de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas. Por ello, el mayor interés de este trabajo investigativo es establecer un espacio en el cual se promueva el reconocimiento y enseñanza de los saberes ancestrales de estas comunidades y a su vez que los jóvenes indígenas ejerzan su derecho a ser partícipes de la educación formal en Colombia. Teniendo en cuenta la situación problemática descrita y con el soporte de diversos autores, se determina que es necesario reconocer y preservar los saberes ancestrales desde el ámbito educativo para incentivar a los jóvenes de las comunidades indígenas a usar su lengua materna. De esta manera, se enmarca la problemática dentro del siguiente interrogante:

¿Cómo sería una metodología con perspectiva decolonial en la que se promueva la inclusión y el reconocimiento de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas desde el marco institucional de la Pontificia Universidad Javeriana?

Estado del arte

Con el fin de guiar y acercarse a los objetivos del presente estudio se realizó una búsqueda de investigaciones relevantes dentro del marco institucional, nacional e internacional. Tales estudios están centrados en temas como *el reconocimiento de saberes ancestrales, la educación formal indígena, la población indígena y el aprendizaje de lenguas*. A continuación, se hace una breve descripción de cada trabajo y su afinidad con la investigación en curso.

Nivel internacional

“La Educación Indígena en las Américas” por The School for International Training (2003)

En el artículo se recopilan ideas y experiencias desde Canadá hasta Chile con el objetivo de mejorar programas de interculturalidad y bilingüismo dirigido a grupos étnicos. Específicamente, en el apartado “De la Educación Indígena a la Educación Intercultural: La Experiencia de México” se describe la situación que viven algunos pueblos indígenas con relación al sistema educativo occidental al cual tienen acceso. En este se manifiesta que la educación impartida en las escuelas para grupos étnicos no es una educación indígena, sino una educación para indígenas en donde se reproduce la dominación cultural, la discriminación racial, la explotación económica, y la manipulación política. De igual manera, se esclarece que estos pueblos indígenas buscan una educación que responda a sus necesidades, a su especificidad cultural, a sus características sociales y lingüísticas.

De esta manera, se considera el anterior trabajo como relevante conceptualmente para la investigación en cuestión porque evidencia que la educación formal en la que se encuentran inmersos los jóvenes indígenas no satisface sus necesidades y anula los saberes que estos han recibido en su comunidad. Igualmente, manifiesta desde una perspectiva indígena la asimetría lingüística que se vive en México y que no dista de lo que ocurre en Colombia ya que se le da prioridad a la enseñanza del español. Este artículo se diferencia de la investigación en cuestión dado que en esta se pretende mostrar la importancia de enseñar los saberes ancestrales desde la educación formal para darle prioridad a la lengua indígena.

Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina por Silvia Rivera Cusicanqui (2015). Tinta y Limón Ediciones / Colección Nociones Comunes. Buenos Aires, Argentina.

En el libro la autora hace una propuesta para el reconocimiento de la memoria ancestral la cual no ha sido transmitida de manera escrita sino oral y mediante el hacer. Rivera Cusicanqui consolida en su trabajo el desarrollo de la epistemología y metodología de la historia oral junto con otro tipo de expresividades tales como la imagen con el fin de decolonizar el conocimiento y así incorporar percepciones, emociones y sentidos que la racionalidad omite. En palabras de la autora, “la sociología de la imagen permite reflexionar que como organismo cognoscitivo está todo nuestro cuerpo y no solo la mente y en general el óculo- centrismo occidental. Se trata de trabajar con la mirada despercudiéndola de la tentación de dominar lo que miras, y más bien pensando en una mirada horizontal, la mirada de igual a igual” (2015, p. 317).

De igual manera, la historia oral tiene relevancia, ya que la autora la plantea como un recurso que permite sacar a la luz el colonialismo dado que la oralidad permite el conocimiento de la historia de las comunidades y pueblos indígenas. De acuerdo con Silvia Rivera Cusicanqui (1988) “al rescatar los relatos orales podemos aprehender los factores subjetivos de la experiencia histórica, y las reflexiones y doctrinas que orientaron el accionar, tanto individual como colectivo, de los protagonistas” (p. 10).

Este trabajo es relevante a nivel conceptual para la presente investigación porque se demuestra que es posible reconocer los saberes ancestrales, como lo son la oralidad, el hacer y el sentir dentro de contexto educativo universitario, y que, del mismo modo, son eficaces al momento de decolonizar en los jóvenes concepciones innatas tales como desde dónde se aprende y cómo se mira el mundo. Además, desde la experiencia docente de la investigadora boliviana se manifiesta que la Sociología de la Imagen ha permitido desarrollar procesos pedagógicos críticos en el contexto universitario, así lo manifiesta ella:

El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano estándar-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes –en su mayoría migrantes y de origen aymara y qhichwa– y sus traspies al expresar sus ideas en un castellano académico. (Cusicanqui, 2010; p. 20-21)

Cabe destacar que este trabajo tiene una afinidad notoria con el objetivo del presente estudio ya que se busca el reconocimiento de los saberes ancestrales reflejados en el uso de la lengua indígena en un contexto en el que se usa el español académico. A diferencia del trabajo de Rivera Cusicanqui, en la presente investigación se pretende sacar a la luz la necesidad de promover el acceso a la educación formal superior de los indígenas colombianos.

Nivel nacional

Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza por IESALC-UNESCO, ONIC y CRIC

Este grupo de investigación conformado por 9 integrantes de los cuales dos son mestizas y el resto indígenas Nasa, Misag, Coconuco y Wayuú presentan en este trabajo aspectos relacionados con la educación superior para comunidades indígenas. Hacen una aproximación al contexto sociocultural indígena, las políticas de educación superior para dichas comunidades, algunos hechos de la educación media y superior, cifras que muestran el número de jóvenes que ingresan a la educación primaria, media y superior, al igual que algunas razones por las cuales desertan de la educación. Dentro del trabajo se describen las principales modalidades de acceso y financiación en la educación superior como las becas del Fondo Álvaro Ulcué Chocué de 1990, el programa PAES⁷, convenios entre universidades y autoridades indígenas, créditos con Icetex, préstamos y apoyos familiares. De acuerdo con los datos obtenidos en el trabajo, 4.625 estudiantes indígenas durante 16 años tuvieron acceso a los tres niveles de formación, universitario, tecnológico y técnico. Esto indica que “de cada mil colombianos en edad escolar 0.63 indígenas tienen acceso a la educación, lo cual demuestra el desnivel que se tiene y las condiciones mínimas de formación adecuada dentro del contexto indígena” (p.20), así lo indica el grupo de investigación.

Por este motivo la investigación ofrecida resulta pertinente y relevante para el trabajo en desarrollo porque muestra de manera clara la ausencia del indígena en las instituciones de educación superior del país; al igual que pone de relieve la falta de importancia que se le da a la educación de las comunidades indígenas desde temprana edad. Estos dos aspectos coinciden con

⁷ Programa de Admisión Especial de la Universidad Nacional de Colombia

el propósito que se busca en el presente proyecto que es fomentar la participación indígena en la educación superior. La presente investigación se diferencia del trabajo de IESALC-UNESCO, ONIC y CRIC en que se busca abrir un espacio de inclusión para jóvenes indígenas colombianos en la educación formal superior.

Sincronizando vínculos con la Tierra y la comunidad, a partir de diálogos de saberes ancestrales: sistematización de una experiencia en Bogotá por Angie Lorieth Melo Macías (2019)

En esta tesis de maestría en Desarrollo Educativo y Social, su autora Melo Macías refleja diversos elementos conceptuales, metodológicos y narrativos relacionados al territorio, la comunidad y el diálogo de saberes ancestrales. En el trabajo se resalta la comprensión del ‘vínculo’ como un pilar en la construcción de lo territorial y lo comunitario; asimismo, se profundiza en las rupturas o tensiones que se presentan entre la comunidad, el territorio y el ambiente en el contexto ciudadano. De igual forma, la autora presenta los aportes del pueblo Abya Yala con relación a la comprensión del vínculo con la Tierra, el territorio, el cuerpo y la comunidad desde el relato de un diálogo de saberes ancestrales, como principio de florecimiento de una pedagogía descolonizada, que contribuye al restablecimiento del equilibrio y armonía de dichos vínculos. Además, se enmarcan los saberes ancestrales y los presenta en una metáfora como saberes y sabores y lo ilustra de la siguiente manera:

Saber, viene del latín, sabor. Por eso, detrás de cada alimento hay un conocimiento y una sabiduría, el diálogo de saberes y sabores busca generar conocimientos entendimientos y prácticas alrededor de un ejercicio sensitivo y vivencial como es tocar, ver, oler, escuchar, aprender y saborear la totalidad de aquello que se está enseñando. (Melo Macías, 2019; p.140)

De igual manera, la autora hace referencia al Círculo de Palabra, práctica milenaria que consiste en hablar alrededor del fuego, y establece que éste juega un rol fundamental en el proceso educativo de las comunidades indígenas, ya que esta es la manera en la que el conocimiento ancestral se pasa entre generaciones y permite el desarrollo de capacidades que favorecen el aprendizaje, y así lo expone la autora “allí también se puede ver el rol pedagógico de la escucha, el círculo de palabra realmente te hace reflexionar, te permite escuchar atentamente” (2019, p.143).

La tesis de Melo Macías resulta pertinente para esta investigación porque evidencia la importancia de reconocer los saberes ancestrales y los procesos de aprendizaje que tienen las comunidades indígenas. El trabajo de Melo se diferencia de la presente investigación en cuanto a que en esta se pretende acercar los saberes ancestrales indígenas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal.

Nivel institucional

Decolonización e interculturalidad: Condiciones de diseño de material para el desarrollo de la CCI en las aulas de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana por Angélica Bayona y Juliana López (2020)

El trabajo es una tesis de pregrado en la Licenciatura de Lenguas Modernas en la Pontificia Universidad Javeriana. El estudio consiste en formular las condiciones adecuadas que debería tener un material de enseñanza de ELE para disminuir las relaciones coloniales dentro del aula de clase. De igual manera, las autoras realizan una investigación respecto a las prácticas docentes en el Centro Latinoamericano (CLAM) con el fin de identificar si persisten prácticas eurocéntricas dentro de la institución. Finalmente, Bayona y López, proponen una guía para el docente con perspectiva decolonial la cual favorecería la Competencia Comunicativa Intercultural de los estudiantes del programa de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana.

Este trabajo resulta pertinente para la investigación en cuestión ya que ofrece un marco teórico en el que se abordan conceptos que fundamentarán el presente estudio, entre ellos interculturalidad crítica, colonialidad y decolonialidad. Para empezar, se concibe la interculturalidad como la construcción de conocimiento con respecto al otro, esto significa reconocer “las formas en las que el otro significa el mundo, entre otras cosas, a las formas distintas de pensar y actuar del individuo.” (2020, p. 20). Además, las autoras presentan el concepto de interculturalidad crítica de Walsh, quien la considera como la construcción de condiciones radicales que transformen las relaciones y estructuras sociales. Del mismo modo, se describe el concepto de colonialidad como una visión de las prácticas que han sido protagonistas de la historia de América Latina en diferentes ámbitos como el saber, el poder e incluso el hacer e indican que es importante reconocer dichas prácticas ya que forman el fundamento teórico para plantear prácticas decoloniales.

Así, la tesis de Bayona y López resulta relevante porque hace énfasis en la necesidad de desmontar las prácticas coloniales en la enseñanza mediante el desarrollo de un material didáctico con perspectiva decolonial para estudiantes extranjeros; sin embargo, en la presente investigación no se pretende desarrollar materiales didácticos, sino acercarse más a fondo en el ámbito de lo curricular en busca de promover espacios de interacción y participación de las comunidades indígenas colombianas para que hagan parte de la comunidad javeriana como estudiantes universitarios y así reconocerles sus saberes y aportes a la construcción de sociedad.

Tejiendo saberes entre lenguas y culturas: tensiones y rupturas entre dos formas diferentes de leer y escribir el mundo por Damaris Castañeda y Carolina Segura (2017)

En este trabajo desarrollado en el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana se plantea el objetivo de resignificar las prácticas socioculturales en los procesos lectoescriturales en español como segunda lengua con niños indígenas wounaan en situación de desplazamiento en la ciudad de Bogotá. En primera instancia, las autoras hacen un acercamiento y una sensibilización a la comunidad mediante entrevistas. En la segunda etapa, plantean una alternativa para la solución de problemáticas observadas y en la tercera etapa, desarrollaron su propuesta al realizar entrevistas a miembros de la comunidad y talleres de lectoescritura con niñas. Finalmente se desarrolló un material de carácter reflexivo que recopila los hallazgos del trabajo realizado con la comunidad indígena Wounaan, que da cuenta de sus prácticas socioculturales, del uso y reproducción de su lengua, de los modos de escritura y de lectura, y de los estilos de aprendizaje.

En la entrevista realizada a las niñas de la comunidad Wounaan se evidencia que ellas prefieren utilizar su lengua materna, pero por pena, en ocasiones para comunicarse con alguien externo a su comunidad, hablan español. Así lo ilustran las autoras: “¿Con qué frecuencia hablan español? R/ En el colegio o cuando vamos en el bus, porque si hablamos en nuestra lengua la gente nos queda mirando o se burla o nos pregunta de dónde somos y eso les genera incomodidad” (Castañeda & Segura, 2017; p.36).

De igual manera, en el trabajo se deja constancia de que las niñas entrevistadas poseen saberes que fueron aprendidos a través de sus padres, y están relacionados con la ubicación y

memoria espacial como recordar caminos, lugares con facilidad, identificación de plantas medicinales por su forma color y tamaño, la danza y la música.

El trabajo de Castañeda y Segura resulta oportuno y relevante para el presente proyecto ya que tiene como eje central la población de jóvenes indígenas y se busca resignificar sus prácticas socioculturales. La diferencia de su trabajo con el presente radica en que no se buscará el aprendizaje del español como segunda lengua, sino el reconocimiento de saberes, entre ellos, las lenguas indígenas y se promoverá la inclusión de los indígenas en el sistema educativo formal.

Objetivos

Objetivo general

Proponer una metodología con perspectiva decolonial para promover el reconocimiento de los saberes ancestrales mediante la inclusión de las comunidades indígenas en el ámbito educativo formal en la Pontificia Universidad Javeriana.

Objetivos específicos

- Determinar los vacíos en las disposiciones de inclusión en los marcos de educación superior en Colombia, específicamente en la Universidad Javeriana.
- Evidenciar las prácticas excluyentes de los currículos educativos que inhiben el acceso y participación de los indígenas en el sistema educativo colombiano.
- Analizar las consecuencias de la imposición del idioma español en las escuelas en el desarrollo de la identidad sociocultural y lingüística de los jóvenes de las comunidades indígenas.
- Identificar la importancia que tiene reconocer e incorporar los saberes ancestrales en el modelo educativo javeriano.
- Analizar los factores que inciden en el acceso a la educación formal de las comunidades indígenas.
- Establecer los fundamentos conceptuales que subyacen a la inclusión, a los saberes ancestrales y al sistema educativo formal en el contexto colombiano.
- Promover espacios de interacción en su lengua materna de los jóvenes indígenas en el contexto javeriano

Marco referencial

En este apartado se abordan los fundamentos teórico-conceptuales que permiten el desarrollo de esta investigación. Se divide en tres dimensiones, la primera aborda los conceptos de lengua, comunicación y cultura, al igual que las problemáticas sociales, culturales y lingüísticas que experimentan las comunidades indígenas en Colombia. En la segunda dimensión, se presentan los conceptos de la interculturalidad crítica y giro decolonial en relación con los grupos étnicos. Finalmente, en la última dimensión se exponen conceptos relacionados con currículo, enfoque curricular, visión ignaciana de la educación e intervención curricular.

Lengua, comunicación, cultura

A continuación se presentan los conceptos de lengua, comunicación y cultura.

Lengua

Desde la perspectiva de Hamel *la lengua* refleja la experiencia de un pueblo y su visión del mundo. Más aún, el autor indica que las formas de preservar las diferentes visiones del mundo de los grupos nativos, es decir, de preservar una lengua es a través de la protección de los derechos lingüísticos. Por tal motivo, estos derechos juegan un papel fundamental desde lo individual, ya que cada persona tiene derecho a identificarse positivamente con su lengua materna, y en lo grupal, en la medida que la identificación lingüística es respetada por los demás (Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, 1994). De esto, se puede entender que aprender y desarrollar libremente su propia lengua materna es un derecho fundamental, al igual que tener acceso a una educación pública a través de ella, y a aprender por lo menos una de las lenguas oficiales como su segunda lengua en su país de residencia (Hamel, 1995).

De esta manera, Hamel afirma que “la lengua se concibe como la integración de procesos discursivos y procesos culturales”. En este sentido el autor destaca lo siguiente:

En el nivel de las comunidades lingüísticas los derechos lingüísticos comprenden el derecho colectivo de mantener su identidad y alteridad etnolingüísticas. Cada comunidad debe poder establecer y mantener escuelas y otras instituciones educativas, controlar el currículo y enseñar en

sus propias lenguas [...] mantener la autonomía para administrar asuntos internos a cada grupo [...] y contar con los medios financieros para realizar estas actividades. (1995 p.12 y p.80)

En conclusión, en el presente trabaja se acoge la visión de lengua comprendida como el eje fundamental proveniente de la integración de las experiencias de un pueblo, las cuales determinarán la manera en la que una comunidad percibe el mundo, y del derecho a conservar dichas visiones, que a su vez mantendrán la identidad etnolingüística mediante escuelas y currículos que se ajusten a sus necesidades sin imponer de manera arbitraria la lengua del país en el que se encuentra la comunidad.

Comunicación

Con el fin de abordar el concepto de *comunicación*, se destaca la perspectiva de Jesús Martín-Barbero (2018) quien la concibe como fundamento y raíz de la socialidad; es decir los lazos sociales. Según el autor la comunicación es el tejido en el que se enlazan y se anudan los seres humanos y propone que en toda transformación se busca una nueva comunicación; de esta manera todo cambio que afecta la comunicación repercute en los cimientos de la convivencia.

De esta manera, Martín-Barbero busca aproximarse a la comunicación con relación a los medios de comunicación presentes en esta época y asimismo establece que los medios de comunicación son problemas que generan incomunicación. Por consiguiente, el autor sostiene que la raíz de la incomunicación está en la sociedad y no en el individuo; esto permite hablar de ciertas cosas, lo cual hace posible la comunicación a un cierto nivel, pero impide y bloquea la comunicación a otros niveles, sobre otros universos. De esta forma, la incomunicación impide que los hombres y mujeres tejan, enlacen y anuden relaciones de convivencia; es decir, este fenómeno ha estado presente por mucho tiempo solo que se intenta presentar bajo símbolos nuevos que mirados de cerca no son sino la traducción al siglo XIX (Martín-Barbero, (2018).

En este punto es importante aclarar el *entendimiento* entre el emisor de la información con el receptor de esta. Al respecto, Martín-Barbero afirma:

El *entendimiento* no es comunicación verdadera sino sucedánea. Porque el entendimiento es solo búsqueda de un acuerdo, de una armonía parcial que estalla en conflicto, en cuanto las posibilidades de una comunicación efectiva emergen a la conciencia de los individuos y sobre

todo de los grupos humanos. Así, comunicar, hablar de lo no tolerado, rompe las barreras de lo permitido, [...] La ideología del *entendimiento* no es sino el disfraz del carácter represivo de una sociedad donde a la falsa conciencia del grupo opresor corresponde la falsa conciencia del grupo oprimido. (2018 p.84-85)

En resumen, el autor comprende la comunicación como una manera de opresión a través de los medios actuales sobre grupos minoritarios. Por lo tanto, en este trabajo se contempla la comunicación como el reflejo del discurso de la cultura dominante convertido en herramienta de exclusión que oprime a las minorías, en particular a las comunidades étnicas.

Cultura

Para hacer un acercamiento al concepto de *cultura*, en el presente trabajo resulta pertinente y necesario apoyarse en un conocedor de las sociedades latinoamericanas como es el sociólogo y teórico político peruano Aníbal Quijano. De acuerdo con Quijano (citado en Pajuelo Teves, 2010) el problema de la participación cultural es un asunto relacionado con el sistema de dominación social y cultural existente y considera que tal idea está totalmente alejada de las corrientes teóricas que conciben la cultura “como mero epifenómeno de factores estructurales, y también de aquellas que la conciben como un ente abstracto, autodeterminado y separado del conjunto social mayor”. Al respecto, el autor destaca lo siguiente:

[...] tanto en el marco de una determinada sociedad o formación histórico-social, como dentro del emergente sistema universal de interdependencia, la estructura de las relaciones entre las culturas y entre los portadores de ellas, es definida por las relaciones de poder social. Lo que, por su parte, significa que los procesos de conflicto y de cambio en el interior del orden cultural, están asociados a los procesos equivalentes en el interior del orden social, tanto a nivel nacional como internacional. (Quijano, 1980: 35)

En este sentido, el autor concibe las relaciones culturales como el resultado de las relaciones de poder existentes en la sociedad. Además, Quijano (citado en Germana, 2002) establece que esas relaciones existentes en la sociedad aluden a “una estructura de poder que consiste en una asociación de explotación y de dominación entre los dominantes de orden

internacional con los del orden interno de un ‘país’ o de una ‘nación’, con todo lo que ello implica para todos los ámbitos de la existencia social” (1999).

En conclusión, la cultura se circunscribe a ese conjunto de prácticas sociales y relaciones de poder y dominación emanadas por los dominantes hacia los dominados. Para el presente trabajo, esta aproximación resulta pertinente y relevante dado que las comunidades indígenas en Colombia forman parte de las minorías que han sido excluidas, invisibilizadas, segregadas y dominadas.

Problemáticas sociales, culturales y lingüísticas

En el siguiente apartado, se presentan las problemáticas sociales, culturales y lingüísticas que viven las comunidades indígenas.

Concepto de ser y no ser

A lo largo de la historia de la humanidad, las sociedades han estado divididas en dos hemisferios que a su vez están divididos por la línea de lo humano, quien esté por encima de esta se encuentra en la zona del ser, reconocido socialmente como ser humano con derechos humanos/ciudadanos/civiles/ laborales. Del otro lado de la línea, la zona del no-ser, las personas son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por lo tanto, negada (Fanon, 2010). Por su parte, Grosfoguel afirma que, en la zona del ser, los sujetos, por razones de ser racializados como seres superiores, no viven opresión racial sino privilegio racial. En la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Este tipo de división social ha sido replicada con el paso de los años debido a diferentes fenómenos, ideologías y sistemas económicos manejados desde la zona del ser para que se mantenga dicha división. Adicionalmente, De Sousa Santos (2010) asegura que muchas de las dificultades vividas en la zona del no-ser han sido provocadas por la violencia siempre viva, solamente en momentos insólitos se intervienen con métodos emancipatorios para acoplar dichas dificultades. Estos actos de violencia son permitidos debido a que aquellos que habitan bajo la línea de lo humano no son reconocidos, y son tratados como no-humanos o subhumanos, es decir, sin derechos ni civilidad.

Sin embargo, dichas zonas no tienen una ubicación geográfica especial, sino una posición en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados (Grosfoguel, 2011). De esta manera, el autor deja en evidencia que la línea de lo humano es ubicua, desde la opresión de clase, sexualidad, género y racial que se vive en la zona del no-ser hasta en la del ser, solo que es cualitativamente distinta a cómo estas opresiones se viven en la zona del ser, debido a la constante paz con momentos únicos de guerra; en donde en un mundo imperial/capitalista/colonial, la raza constituye la línea divisoria transversal que atraviesa las relaciones de opresión de clase, sexualidad y género a escala global (Quijano, 2000). En este sentido, la raza es el eje principal de las relaciones de opresión a nivel mundial y, por consiguiente, dentro del contexto colombiano los indígenas son considerados una raza inferior debido a que están por debajo de la línea de lo humano al no reconocérseles la totalidad de sus derechos y al estar en una constante guerra defendiendo y luchando por el reconocimiento de lo que les corresponde como seres humanos.

Herida colonial

La herida colonial hace referencia a la opresión histórica y actual en términos sociales, lingüísticos, económicos, etc., que los pueblos minoritarios atraviesan con respecto los grupos dominantes. Esta herida nace desde la posición de desventaja y no reconocimiento en la que se encuentran los pueblos indígenas y africanos desde el primer momento de interacción a la llegada de los europeos a sus territorios. Al analizar lo que han sido los procesos de colonización, se encuentra que, por lo general, los europeos no tuvieron que asimilar las lenguas y marcos de conocimiento indígena de las tierras a las que llegaban; sin embargo, los pueblos indígenas no tuvieron otra opción que adoptar lenguas y marcos de conocimiento extranjeros (Mignolo, 2007b). A partir de ese momento, todas las formas de pensamiento que sean diferentes a los pueblos dominantes serán invalidadas y vistas como inferiores. En este sentido, “cuanto más abajo se encuentra un pueblo, un país, una lengua o un subcontinente en la escala de la humanidad, menores serán para ellos las probabilidades de «pensar» o la invitación a hacerlo” (Mignolo, 2007b, p.131). Este es el reto en la herida colonial de los pueblos oprimidos, adoptar

un punto de vista nuevo, propio, que se pueda separar de las categorías que por tantos años les han sido impuestas desde Occidente.

La herida colonial es una consecuencia de la colonialidad, el racismo y el discurso hegemónico. Los “condenados de la tierra” como los denomina Fanon han sido obligados a adoptar los estándares de occidente, que siempre han sido tan ajenos a los propios, porque los grupos dominantes han cuestionado su humanidad. La herida colonial nace de la clasificación y jerarquización no sólo de razas y pueblo, sino de conocimientos y lenguas, nace de una clasificación que ha invalidado todo lo que es diferente a la geopolítica del conocimiento de quienes clasifican. Así pues, en esta lógica colonial, opera por conversión a ideales del cristianismo, de la modernización, del desarrollo, de la democracia; u opera por adaptación y asimilación (formación subjetiva colonial por abrazar valores imperiales) e implica la aceptación de vivir en la colonialidad ignorando la herida colonial de tantos pueblos oprimidos (Mignolo, 2007b).

Por todo lo anterior, se considera fundamental atender al fenómeno de la herida colonial y desarrollar una visión crítica y reflexiva de la realidad. De acuerdo con el autor, las ideas no se matan ni se eliminan, sobreviven en los cuerpos y el pensamiento fronterizo “que históricamente ha sido la única condición posible para los pueblos indígenas” ha florecido bajo el nombre de interculturalidad (Mignolo, 2007b, p.35). Este tipo de perspectiva de interculturalidad hace más profunda la herida colonial y siglos después aún se busca comprender que no es cuestión de perspectivas dentro de un paradigma, sino “de dos paradigmas radicalmente distintos, mutuamente imbricados y expresados por la matriz colonial de poder, en la evolución de historias epistémicas y lingüísticas con estructuras heterogéneas” (Mignolo, 2007b, p.128). El paradigma de los “condenados de la tierra” consiste en la diversidad histórica de quienes han tenido que cargar toda su historia con las lenguas imperiales y su civilización, es decir, el paradigma de quienes enfrentan la herida colonial. Enfrentarse a la herida colonial es abordar el saber y la subjetividad desde planos lingüísticos que se extienden más allá del bilingüismo y el multiculturalismo. Al enfrentarse a la herida colonial, desde los límites lingüísticos, epistémicos y subjetivos se generan nuevas formas de pensamiento, otro pensamiento, otra lógica, otra lengua (Mignolo, 2007b).

En relación con lo que se ha expuesto, en el siguiente apartado, se abordará otra problemática a la que se han enfrentado históricamente los pueblos indígenas: la violencia epistémica.

Violencia epistémica

El poder colonial no debe reducirse simplemente a la dominación económica, política y cultural del mundo, sino que se envuelve también y principalmente en los fundamentos epistémicos que sustentan la hegemonía de los modelos europeos de producción de conocimiento (Castro-Gómez, 2005). Así, la crítica del poder colonial debe estar centrada en el cuestionamiento de lo epistémico (del tipo de conocimientos) que legitiman el dominio colonial, lo que nos lleva a la violencia epistémica. La violencia epistémica se refiere a la invisibilización y expropiación epistémica que hizo Europa de las colonias con las que condenó todos los conocimientos que habían sido producidos en y por ellas. Según Garzón López (2013), esta violencia corresponde a la superioridad que se le atribuye a todo conocimiento científico-racional sobre los “no-conocimientos” de los saberes que no pueden ser explicados, por ejemplo, la medicina indígena y su sabiduría ancestral en tratamientos curativos. Por su lado, Castro-Gómez (2005), afirma que la instauración de la hegemonía cognitiva desde la colonia viene dada por el discurso “ilustrado” en el que se plantea la superioridad de unos hombres sobre otros y de unas formas de conocimiento sobre otras. Sumado a este discurso de superioridad cognitiva, se encuentran las formas de opresión contra los pueblos indígenas, que Garzón López (2013) explica como la imposición del “verdadero” conocimiento de la occidentalidad, en el que se encuentran las relaciones estructurales de poder, relaciones sociales e instituciones y la construcción de identidad indígena según las pautas de una cultura dominante.

Desde la invención de la ciudadanía y del otro, se crea la identidad del ciudadano moderno que da paso al imaginario de “civilización” que exige la creación de una contraparte a todo lo que está fuera de ella: el imaginario de “barbarie”. Estos imaginarios, se vuelven más que simples representaciones mentales, se trata de una materialidad concreta que está anclada en los sistemas abstractos sociales (Castro-Gómez, 2000). La creación del imaginario de la “barbarie” da paso a que la colonialidad del poder justifique sus intentos por eliminar todas las formas de conocer propias de las poblaciones nativas al invalidar y desprestigiar los tipos de conocimiento

externos a occidente e intentar reemplazarlos por las formas cognitivas que sirven a los propósitos coloniales. En este sentido, se apunta hacia la violencia epistémica “sobre las diferentes formas de producir conocimientos, imágenes, símbolos y modos de significación” (Castro-Gómez, 2005, p.63) y los estándares epistemológicos opresivos que justifican el *statu quo* para afirmar un conocimiento "otro" con una lógica diferente a la colonialidad del poder (Garzón López, 2013).

La visión totalizadora de occidente es un tipo de representación que bloquea, por un lado, toda posibilidad de intercambio de conocimiento y de formas de producir conocimiento, y, por otro lado, al no lograr eliminar por completo las otras formas de conocimiento se ejerce una continua fascinación sobre los deseos, aspiraciones y voluntades de los subalternos, obligándolos por un lado o por el otro a abandonar sus formas de conocer. Es por lo anterior que, como explica Castro-Gómez (2005), la eliminación de la alteridad por la lógica totalizadora impone en poblaciones indígenas y occidentales la perspectiva de barbarie en la naturaleza del bruto que necesita ser “civilizada” invalidando su *ser*.

Al respecto de la violencia epistémica, Garzón López (2013), propone un ejercicio de desprendimiento que llama *insurgencia epistémica*, desde el cual se plantea repensar el mundo indígena desde sus propias coordenadas epistémicas y como medio de reivindicación de sus propios saberes que por tanto tiempo han sido invisibilizados. El autor menciona la importancia de ir más allá del conocimiento científico, abstracto y formal, para llegar al conocimiento que implica saberes orales, simbólicos, memorias, experiencias y prácticas ancestrales.

Todos los procesos de colonización epistémica mencionados anteriormente dan cuenta de procesos sociales, de dominación y violencia que se han naturalizado con el paso de los años. En el siguiente apartado se profundizará sobre este espacio multitemporal colonial en el contexto histórico de la sociedad llamado colonialismo interno.

Colonialismo interno

En la búsqueda por comprender los procesos de lucha, de organización y de subjetivación indígena se origina la teoría del colonialismo interno. Este concepto se constituye como un marco

conceptual mediante el cual se puede realizar una lectura comprensiva sobre los anclajes profundos del pasado y las potencialidades del presente de la sociedad (Accossatto, 2017). De acuerdo con González Cassanova (1965) este concepto está ligado a fenómenos de conquista, en los que los colonizadores no acaban con la población de nativos, sino que estos entran a ser parte del estado colonizador. Los pueblos minorías o naciones colonizadas comparten semejanzas en relación con la convivencia y la relación con las élites del Estado-nación. González Cassanova afirma que las comunidades minorías “habitan en un territorio sin gobierno propio; se encuentran en situación de desigualdad frente a las élites de las etnias dominantes y de las clases que las integran” (1965, p. 410). De igual manera, el autor afirma que los colonizados son una “raza” desigual perteneciente a una cultura distinta y habla una lengua distinta a la dominante en el gobierno nacional, es por esta razón que es considerada inferior. Igualmente, es importante destacar que el colonialismo, no sólo está presente en la escala internacional, sino como González Cassanova afirma:

La relación de desigualdad que se da en el interior de una misma nación, en la medida en que hay en ella una heterogeneidad étnica, en que se ligan determinadas etnias con los grupos y clases dominantes, y otras con los dominados. (González Casanova, 1965)

Al respecto, Rivera Cusicanqui tiene en cuenta la polarización y la jerarquía en las comunidades nativas y las occidentales vividas desde el periodo colonial hasta la actualidad para definir el colonialismo interno como:

El sustrato profundo de mentalidades y prácticas sociales que organizan los modos de convivencia y sociabilidad..., estructurando en especial aquellos conflictos y comportamientos colectivos ligados a la etnicidad. (Rivera Cusicanqui, 2010)

Adicionalmente, la autora asegura que la estructura política que conforma el sistema de dominación, sigue latente en actos de violencia, segregación y colonización, que únicamente se remozan superficialmente. De esta manera se agudiza la sensación de carencia, escasez y segregación que hacen del colonialismo un aspecto permanente en conductas como las expresiones no verbales y la propia producción del discurso.

Por otro lado, Mignolo (2001) menciona que el colonialismo interno se relaciona con la independencia y la colonialidad del poder ya que es “el principio y la lógica política de clasificación y de exclusión, inseparable de la modernidad” (p.184). Con esto, el colonialismo interno es la representación del conjunto de las contradicciones diacrónicas que emergen de la contemporaneidad e interceptan los modos de producción, los sistemas políticos, las ideologías y los fundamentos epistémicos que se anclan en la homogeneidad cultural (Accossatto, 2017).

El colonialismo interno entendido como un marco teórico-metodológico permite dar cuenta del espacio multitemporal en el contexto historiográfico de nuestras sociedades. Así, el colonialismo como mecanismo social y práctica de dominación asentada en una historia de opresiones y anulaciones se hace común entre diversas regiones latinoamericanas. Para Accossatto (2017), este marco teórico-metodológico no sólo refleja el análisis histórico de los modos de dominación y violencias, sino que da cuenta de las persistentes rebeliones y organizaciones desde el ser subalterno en su búsqueda de la emancipación. Por consiguiente, el colonialismo interno deja de ser sólo un conjunto de fenómenos sociopolíticos y económicos para abrirse paso entre las ciencias sociales de las sociedades que han sido fundadas en legados coloniales como las latinoamericanas (Mignolo, 2001).

En consecuencia, se puede comprender que la categoría del colonialismo interno no se limita a una construcción conceptual aislada, sino que el hecho de que sea un marco teórico-metodológico implica el recorrido por diversos objetos de estudio que construyen a su vez un marco histórico-interpretativo. La concepción del tiempo histórico desde esta perspectiva permite la crítica a la concepción lineal y teleológica y de la historiografía que es contraria a la visión indígena en la que el pasado-futuro están contenidos en el presente en coyuntura (Accossatto, 2017). Teniendo en cuenta la no linealidad del transcurrir histórico, desde la teoría del colonialismo interno, surge la crítica a la idea del progreso histórico lineal y a la perspectiva de sucesión lineal permanente de las capas históricas puesto que “son referentes inherentemente conflictivos, parcelas vivas del pasado que habitan el presente y bloquean la generación de mecanismos de progresión histórica” (Accossatto, 2017, p. 174).

En resumen, los elementos que el colonialismo interno pone a disposición abren la posibilidad del reconocimiento de la medida en que los procesos de saturación de significados políticos, de experiencias y prácticas colectivas consolidadas en el tiempo han permitido la construcción de imaginarios políticos y memorias colectivas. Dichos imaginarios, sumados a los imaginarios de “civilización” y “barbarie” expuestos desde la violencia epistémica crean un círculo repetitivo alrededor de la otrorización de los grupos subalternos. En el apartado a continuación se profundizará sobre el concepto de otrorización como factor excluyente en la jerarquización colonial de occidente.

Otrorización

Entre las representaciones sociales co-construidas se puede encontrar las que corresponden a un macro aspecto o representaciones hegemónicas, y otras que acogen los micro aspectos o representaciones opuestas (Dervin, 2012). Estos dos tipos de representaciones están en constante conflicto la una con la otra en la influencia que las representaciones hegemónicas pretenden sobre los micro aspectos. Entre las diferentes representaciones sociales se encuentra la otrorización que corresponde a una representación hegemónica de dominio. El concepto de otrorización, en términos generales, se utiliza para definir a un grupo, con una connotación negativa, con el fin de homogeneizar comportamientos colectivos que culturalmente son considerados correctos.

La otrorización como representación social, está muy relacionada con los estereotipos en cuanto al juzgamiento negativo de todo lo externo a la regla hegemónica. Según Dervin (2012), las teorías de la otrorización han surgido en contextos relacionados con el rol de la mujer en la sociedad y las representaciones de raza y etnia. En este sentido, la otrorización consiste en la deshumanización de un grupo o persona que es *lo otro*. La creación de *lo otro* como cosa ajena a la realidad occidental, en el caso indígena, y que por diferente no es válido, no está vivo, no puede tenerse en consideración porque es una cosa. En la otrorización el grupo dominante hace a un lado e ignora por completo la complejidad de la individualidad al negar por completo la humanidad del otro diferente. Para el autor, en la investigación intercultural todos los culturalismos tienden a caer en la otrorización al imponer elementos y conocimientos culturales, comportamientos y opiniones a los grupos oprimidos.

Por su parte, Mauro Vega Bendezú (citado en Arce Escobar, 2013) declara que en los estudios sobre raza y nación en Colombia entre 1880-1930 los discursos y las representaciones sobre la raza, la etnicidad y la nación, los grupos étnicos subalternos, indios o negros, sufrieron un proceso de “otrorización” que buscaba invisibilizarlos, reprimirlos y despreciarlos. Además, afirma que a los indígenas se les presentó con una serie de adjetivos que los descalificaban, tales como “idólatra, buen salvaje, raza inferior, degenerado o pobre”. Así, se destaca el aporte de Vega Bendezú en cuanto a la otrorización que ilustra de la siguiente manera:

Se experimentaron diferentes prácticas y discursos racistas que, por un lado, veían con odio y desprecio a los indígenas, y por oposición, veían con añoranza y nostalgia el legado español. De este modo, la élite intelectual colombiana construyó un metarrelato histórico y un universo simbólico de la nación a partir de la negación radical del otro y se imaginó un país sin indios y sin negros en el objetivo de construir una nación blanca. Para lograr este objetivo de desindianización se implementaron un conjunto de estrategias que iban desde la eliminación simbólica del otro (en los relatos de la nación y en las celebraciones públicas), hasta su asimilación cultural (vía la evangelización y la educación) y biológica (vía la eugenesia y la inmigración europea) (2013, p.11).

En resumen, se evidencia que a través de la otrorización los grupos dominantes construyen muros entre culturas, rechazando las diferencias y negando la posibilidad a los dominados de afirmar y construir su propia identidad. Adicionalmente, en la otrorización se refuerza el concepto del yo individual, se protege al que detenta el poder y se excluye al otro para marginarlo y dominarlo al jerarquizar las diferencias entre grupos. Así, con la otrorización se promueven y se justifican las desigualdades políticas, sociales, culturales y lingüísticas entre un yo poderoso, sabio, conecedor frente a un *otro* frágil, iletrado, pobre e ignorante. Así, este concepto se constituye en un claro aporte para entender el nivel de otrorización al que han sido sometidos los indígenas colombianos, al presentarlos como muestras exóticas en las vitrinas de las tiendas de artesanías, al idealizarlos en los museos, pero en la vida diaria desconocerles sus derechos como ciudadanos colombianos.

Interculturalidad crítica

La interculturalidad es un concepto que se ha designado erróneamente como el encuentro entre culturas y su coexistencia en medio de relaciones de diferencias y contradicciones culturales, indistintamente, de horizontalidad o verticalidad (Garcés, 2009). Se ha olvidado que el sólo coexistir entre diferentes culturas ha generado una relación colonial de opresión entre estas. En este sentido, en los últimos años el dilema en la concepción de la interculturalidad ha sido objeto de análisis y se han encontrado distinciones entre lo funcional de interculturalidad y la visión crítica de la misma.

Al respecto de lo funcional y crítico de la interculturalidad, Walsh (2010) menciona que cuando la diversidad cultural es el eje central sólo en función del reconocimiento e inclusión dentro de los intereses y necesidades del poder de las instituciones dominantes, se hace referencia a la interculturalidad funcional. En oposición, la interculturalidad crítica tiene como punto de partida el problema del poder (patrón de racialización) para “construir de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (Walsh, 2010, p.12). Adicionalmente, Viaña (2010) afirma que aquello que la perspectiva crítica de la interculturalidad busca es, desde los grupos sometidos que menciona Walsh, componer instituciones “que aseguren la apertura de un nuevo tipo de democracia con elementos de democracia directa, por medio de usos y costumbres de los pueblos indígenas, abriendo un nuevo tipo de constitucionalismo y de proceso democrático” (p. 11).

Por su lado, Castro-Gómez (2000) define la teoría crítica de la interculturalidad desde el repensar la relación que existe entre sujeto-objeto, que está inevitablemente marcada por los intereses particulares y perspectivas de clase, haciendo conciencia de las contradicciones que se evidencian en conocer, ya que ambas partes (sujeto y objeto) están siendo constantemente modificadas y afectadas por la existencia y presencia del otro, lo que Castro-Gómez denomina una interrelación dialéctica marcada por la “mutua interafectabilidad”. Por su parte, Albán (2008) destaca la re-existencia de un imaginario que es *otro* en la convivencia (de vivir con), es decir, aquello que permite buscar la complementariedad para lograr la completitud en y con el otro.

Con lo anterior, se comprende que el proceso de decolonizar la interculturalidad, y los erróneos entendimientos acerca de ella, nos llevan a la interculturalidad crítica, proceso o herramienta cuyo objetivo es construir nuevas relaciones de saber, ser y poder distintas. Como mencionan Viaña, Tapia y Walsh (2010) mediante este proceso se busca la transformación social y la creación de condiciones desde la gente en las diferentes estructuras, instituciones y relaciones de poder para “estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distinto” (p.78).

En este sentido, la interculturalidad crítica tiene un rol importante en la presente investigación ya que permite un enfoque en la construcción de “modos otros de poder, saber, ser y vivir” como los denomina Walsh (2010) para ir más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural y educación intercultural bilingüe indígena. Este concepto abre la posibilidad de evitar la perpetuación de prácticas que promueven la creación de programas especiales de la educación normal y universal, así como la visión colonial de la coexistencia entre los diferentes grupos y culturas que dan lugar a relaciones educativas excluyentes hacia los indígenas. Al respecto, la autora afirma que es necesario el uso de la interculturalidad crítica como una herramienta pedagógica que abra nuevos horizontes a la educación indígena desde una perspectiva decolonial:

Que cuestione patrones de racialización, subalternización e inferiorización (...) y permita visibilizar maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan frontera. (Walsh, 2010, p.15)

Por último, es importante resaltar la evidente relación que existe entre la interculturalidad y la decolonialidad, puesto que existe un poder de transformación de todo aquello que ha sido oprimido y negado, es decir, de la recuperación de lo propio. De esta manera la interrelación de culturas será posible siempre y cuando se logre zanjar la diferencia colonial. Dada esta relación, en el siguiente apartado se procederá a presentar la perspectiva decolonial relevante para esta investigación desde el giro decolonial y sus implicaciones en la transformación del saber y la educación.

Giro decolonial

El giro decolonial se refiere al despertar de conciencia sobre diferentes prácticas coloniales en relación con los diferentes campos de la vida. Este giro hace un reconocimiento de la modernidad como un constitutivo de ideas coloniales que se evidencian en las dimensiones del ser, saber y poder, a partir del cual propone formas de decolonización a nivel del ser, del poder y del conocer. De igual forma, este giro encuentra la realidad sumida en estructuras de dominación y poder que responden a una lógica colonial. Para comprender más a profundidad el sentido que tiene el giro decolonial hay que partir de la pregunta ¿qué es la colonialidad? para evitar inconscientemente seguir reproduciendo los patrones coloniales.

De igual forma, Mignolo (2007a) destaca que el giro decolonial presupone la diferencia colonial entre la exterioridad en el sentido del afuera (bárbaro, colonial) que es construido por el adentro (civilizado, imperial). En consecuencia, las tecnologías producidas por las formas de poder modernas afectan diferencialmente a las comunidades y sujetos de afuera como lo menciona Maldonado-Torres (2008). Adicionalmente, el giro decolonial implica el reconocimiento de las múltiples formas de poder colonial marcadas por la deshumanización desde la exclusión del ser y del saber. La decolonialidad corresponde, entonces, “a la energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, ni se cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad” (Mignolo, 2007a, p.27).

Con todo lo anterior, es importante destacar que este concepto es relevante para este trabajo dado que permite “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras)” (Mignolo, 2007a, p.29), facilitando el reconocimiento intercultural crítico de los indígenas en la llamada limpieza colonial en contextos de saber y ser. Por otro lado, aunque el tema de decolonización tenga relevancia mundial debido a la estrecha relación que existe entre globalización y colonización como evidencia Maldonado-Torres (2008), es importante tener presente que, en el contexto americano, en particular el latinoamericano, este concepto cobra un gran valor en el análisis propositivo de reconocimiento de la participación indígena en la universidad. Así, el giro decolonial abre la posibilidad de un cambio tanto en el acceso al conocimiento como en el reconocimiento de la capacidad de producirlo.

A continuación, se presentarán las perspectivas decoloniales más relevantes para el presente trabajo como lo son la decolonialidad del saber, la decolonialidad del lenguaje y la decolonialidad en la universidad.

Decolonialidad del saber

La decolonialidad del saber hace referencia a cambiar los conocimientos desde las disciplinas académicas de la institución basado en la interculturalidad crítica. Esto indica que se debe asumir una posición decolonial en la observación crítica de las disciplinas ya que estas se convierten territorios que ponen barreras, distancian y delimitan campos donde se fomenta la exclusión a partir del que está incluido (Jaramillo Arango, 2013). Según Mignolo (2008), “lo que se busca no es sólo cambiar los contenidos, sino también los términos y las condiciones de conversación” (p. 20), con la finalidad de decolonizar el saber rompiendo la episteme ya que en esta existen diferentes formas de control, establecidas como mecanismo de aislamiento y negación que soportan la verdad occidental (Jaramillo Arango, 2013). De igual manera, Restrepo y Rojas (2010) plantean que los retos para decolonizar el conocimiento están estrechamente relacionados con la ruptura de la politización de la comunicación y del conocimiento en la era del *capitalismo cognitivo*.

Para romper las diferentes formas de colonialismo del saber, Herrera, Sierra y del Valle (2016) proponen la importancia de reconocer los saberes ancestrales, las narrativas y la comunicación indígena dentro las instituciones educativas para así reconstruir la memoria de los pueblos, para generar procesos de producción y valoración de los saberes locales, prácticos, ancestrales y populares que fueron subestimados y subyugados por los saberes universales occidentales. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que el pensamiento amerindio sea no solamente reconocido, sino impartido en las universidades y colegios para que las nuevas generaciones empiecen a romper esta constante colonial que se ha venido dando en estas instituciones y, como lo afirma Boaventura de Sousa Santos, se pueda “convertir en presencia las ausencias, las no existencias o las invisibilidades históricas” (2010). Por este motivo, este concepto es relevante para la investigación porque destaca la importancia de abrir espacios en la

universidad para el reconocimiento de saberes ancestrales en donde puedan participar los indígenas colombianos.

Decolonialidad del lenguaje

El lenguaje y la comunicación tienen un rol significativo en los procesos de colonización ya que a través de ellos se imponen mecanismos de poder y dominación que privilegian a unos sobre los otros. En este sentido, la colonialidad lingüística es la jerarquización de las lenguas desde la colonización, no sólo de las lenguas, sino también de la palabra. Dicha jerarquización promueve el silenciamiento de grupos subalternos oprimidos en el desplazamiento lingüístico que se ha dado desde la colonia. El desplazamiento lingüístico en la colonización de la lengua tal como lo menciona Sarzuri-Lima (2012) es la comunicación con el colonizado que viene dada como una precondition para el establecimiento del régimen colonial. Así pues, el panorama al que se enfrenta la lucha decolonial es, como se evidencia en Sarzuri-Lima, (2012), por un lado, a la subalternización de las lenguas indígenas, las que desde la época colonial han sido ubicadas en la base de la cadena de dominación colonial por ser considerados dialectos premodernos carentes de escritura, y por otro lado, la colonización de la palabra de los hablantes de lenguas indígenas por medio de la educación en y enseñanza de lenguas superiores, punto que se profundizará a continuación.

Como lo menciona Quintanilla Coro (2011), no hay educación posible al margen del lenguaje o sin el mismo, aunque en el mundo de la naturaleza existan procesos educativos que están más allá de lo lingüístico. Con lo anterior, y partiendo de la colonialidad lingüística, es evidente que las culturas indígena-originarias, en el terreno de la educación estaban supeditadas a las condiciones del Estado monolingüe-monocultural, es decir que, las lenguas indígenas se encuentran bajo la hegemonía de la única lengua oficial, el castellano. Esta relación de *la educación en el lenguaje*, como lo denomina Quintanilla Coro, perpetúa condiciones educativas en la colonialidad; desde la enseñanza del castellano como única lengua válida, la educación en castellano a quienes no han tenido esta lengua como su lengua materna y el desprestigio y rechazo cultural, social y lingüístico por las lenguas originarias.

Las lenguas son la casa de la identidad indígena, y esta identidad se pierde cada vez más con la política homogeneizante y hominizante de la enseñanza del castellano que pretende el desplazamiento de sus lenguas por el mundo (Quintanilla Coro, 2011). El arma disponible es la palabra, como lo asegura Sarzuri-Lima (2012), pero en medio de la totalización de una lengua y de una visión parcializada del mundo, de la subalternización y jerarquización de las lenguas; la palabra que ha sido colonizada nunca es arma válida. El decir, el hablar de las minorías es subvalorado, empequeñecido y negado, no sólo se ha negado la palabra para ellos, sino que también se les ha negado el derecho del ser de aquel que quiere y necesita comunicarse.

En razón de lo anteriormente expuesto, la descolonización del lenguaje, debe ser comprendida como una política que “constituye el nuevo marco del lenguaje y de sus múltiples formas de expresión lingüísticas o lenguas” (Quintanilla Coro, 2011). En estos procesos de descolonizar, el lenguaje tiene el antídoto del mal que causa, como bien lo afirma Sarzuri-Lima (2012), el lenguaje puede negar y colocar en el espacio de lo falso y lo inexistente los elementos que nombra, pero a su vez, tiene la capacidad de quitar esa negación. En consecuencia, todo el espacio debe estar abierto a negar la negación, es decir, de colocar el “no” antes del “no hombre” “no gente” para quebrar las negaciones de existencia y liberarlos de la hegemonía social, política, cultural y lingüística. Negar la negación abre una nueva posibilidad a revalorar la palabra indígena que desde hace tanto tiempo se ha subvalorado y empequeñecido a partir de negaciones.

En este sentido, Quintanilla Coro hace un acercamiento a políticas decoloniales del lenguaje en las que, por ejemplo, se impliquen las lenguas indígenas en la enseñanza y aprendizaje oficial de las naciones. Desde un punto de vista decolonial, “el proyecto ya no consiste en continuar aplicando teorías modernas a objetos de estudio indígenas, en este caso lingüísticos. De lo que se trata es de construir teorías indígenas que sean explicativas de objetos de estudio también indígenas” (Quintanilla Coro, 2011). Al respecto de las políticas de decolonialidad lingüística, Sarzuri-Lima (2012), hace igualmente un especial énfasis en las consideraciones sobre la escritura en las que “el fin de la normalización de la escritura de lenguas indígenas en la instauración del orden colonial” y hay que evitar todo tipo de normalización lingüística para romper con la perpetuación de colonialidades en la educación y el lenguaje. Sin

embargo, el autor clarifica que el problema no es la escritura sino la perspectiva que se tiene de ella. Creer que la escritura alfabética es la única forma de escritura de una lengua, es una perspectiva colonial que promueve la jerarquización de lenguas. Se cree, entonces, que los indígenas al carecer de un sistema de escritura son personas analfabetas sin letra, sin palabra y sin razón, invisibilizando por completo la amplia y plural naturaleza de la escritura. La escritura y el texto, desde su etimología *tejer* incluye todas las prácticas textuales, no necesariamente alfabéticas, como lo son el tejido, las canciones y los bailes, perspectiva que debería ser adoptada por todas las prácticas decoloniales del lenguaje.

Con todo lo anterior, el concepto de la decolonización del lenguaje resulta pertinente para el presente trabajo en primer lugar, para el análisis del rol de las lenguas indígenas en los procesos educativos y las jerarquizaciones que aún existen, en segundo lugar, es relevante por el interés en visibilizar las lenguas indígenas y su palabra en contextos lingüísticos-educativos haciendo uso de las perspectivas de la lengua decoloniales como lo son el concepto de la escritura.

Teniendo en cuenta la profunda relación existente entre el lenguaje y la educación en los procesos decolonizadores, en el apartado a continuación se explicará la perspectiva decolonial desde la universidad.

Decolonialidad de la universidad

La decolonialidad en la universidad está reflejada en situaciones de estructuras coloniales y la reproducción de perspectivas hegemónicas del conocimiento. Las universidades son sólo uno de los muchos sistemas que se fundamentan en estructuras coloniales, como lo afirma Lander:

La formación profesional (que ofrece la universidad), la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (2000, p. 65)

En la universidad, la colonización es evidente en el pensamiento disciplinario y en las organizaciones arbóreas de sus estructuras estableciendo la estructura triangular de la

colonialidad que menciona Castro-Gómez: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber (2007). Es por lo anterior, que se hace necesario replantear la transdisciplinariedad en los ámbitos universitarios donde convergen tantos pensamientos y culturas. Para ser decolonizadora, la universidad debe estar abierta al diálogo transcultural de los saberes y poderes reunidos en ella.

De este modo, el diálogo de saberes es uno de los retos más grandes que enfrenta la decolonización de la universidad por la transdisciplinariedad y la apertura a diferentes formas culturales. Por un lado, el diálogo de saberes va más allá de la mera articulación de conocimientos entre disciplinas como lo menciona Castro-Gómez (2007), sino que implica la posibilidad de generar nuevos campos del saber en la universidad. Por otro lado, el autor también reflexiona sobre “la posibilidad de que diferentes formas culturales de conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario” (p.87) que representaría una oportunidad intercultural muy significativa para lo que se pretende en este trabajo de investigación en la integración indígena en espacios académicos; es decir, al reconocer los saberes otros se entabla un diálogo con formas diversas de ser, hacer y pensar y así se da espacio a la creación de una comunidad de conocimiento colectivo.

En relación con lo expuesto, en el siguiente apartado se presenta la hermenéutica diatópica, un camino hacia un espacio de diálogo entre diferentes caminos semánticos de la cultura.

Hermenéutica diatópica

La hermenéutica suele clasificarse en tres tipos según Aguiló Bonet (2010): *hermenéutica morfológica*, en la que se descifra y transmite a partir de figuras de autoridad conocimiento de una cultura particular; *hermenéutica diacrónica*, que permite superar las distancias temporales que existen entre culturas para la comprensión de textos antiguos; y la *hermenéutica diatópica*, que va más allá de la distancia temporal mencionada anteriormente, a los lugares teóricos y culturales.

La hermenéutica diatópica es la traducción intercultural de saberes y poderes, un ejercicio de reciprocidad entre culturas, según Santos (2005), que “transforma premisas de argumentación de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (p.134). Por su lado, Vergalito (2009), expone una definición más precisa y analítica de dicho concepto, a partir de Santos, cuando explica que:

Mientras que el vocablo griego *tópos* significa lugar, espacio o territorio, el prefijo *diá* asociado a él menta la idea de un recorrido “por medio de”, “a lo largo de” o “por entre”. En este sentido, la elección terminológica de Santos es exacta para dar cuenta de aquello que quiere expresar: la diatopía constituye un movimiento de paso de un lugar a otro, un pasaje que conecta dos o más regiones. Como sabemos por el contexto de la discusión, los ámbitos a los que se alude aquí no son espacios físicos, sino culturales, vitalmente significativos para los sujetos que forman parte de ellos, y, desde un punto de vista discursivo, campos semánticos. (p.21)

En este sentido, se hace referencia al paso de un lugar a otro en el cual se encuentran lugares (culturas) y en el que es posible poner en contacto universos con sentidos diferentes. Lo anterior, según Aguiló Bonet (2010), permite yuxtaponer los lugares humanos, los que desde sus diferencias (y el reconocimiento de las mismas) crean juntos horizontes de inteligibilidad recíproca sin que pertenezcan exclusivamente a uno de los *tópoi* humanos.

La hermenéutica diatópica tiene como punto de partida el diálogo y confrontación cultural posibles debido a la incompletud de las culturas. Esta conciencia sólo es posible en la reunión cultural, pues como Aguiló Bonet (2010) lo explica “las culturas tienden a autopercibirse ilusoriamente como una totalidad, hecho que las induce a tomar metonímicamente la parte del conjunto por el todo, la incompletud de una cultura sólo se hace perceptible a la luz de otra (p.155). Así pues, partiendo de las carencias de las culturas y los *tópoi* en los que se construyen los discursos, la hermenéutica diatópica pretende hacer un todo la conciencia de la incompletud recíproca de las culturas en la que sea posible un diálogo desde varias culturas (Santos, 2011). De la complementariedad cultural mencionada anteriormente, Panikkar (1993) presenta una alegoría que brinda una clara ilustración. Así, el autor menciona que:

Cada cultura es como una ventana abierta al mundo que permite verlo y representarlo de una determinada manera. Ahora bien, cada cultura–ventana, aunque se autoconciba como un todo

panorámico, es una perspectiva parcial, ya que “no soy la única ventana por la que se ve el mundo; ni mi yo existe sin un tú. (p.173)

La hermenéutica diatópica resulta esencial para esta investigación dado que con ella se busca aprovechar las experiencias mediante la recuperación de los distintos fragmentos culturales olvidados, marginados o descalificados para convertirlos en un todo productivo para la renovación de teorías críticas y políticas emancipatorias capaces de generar alternativas viables al orden global hegemónico (Vergalito 2009). Adicionalmente, a la propuesta integradora de los indígenas en el ámbito universitario, la hermenéutica diatópica facilita la traducción entre diferentes concepciones de la vida y concepciones de sabiduría (mundivisiones y cosmovisiones) de los pueblos amerindios y occidente. Además, teniendo en cuenta que “la diversidad y multiplicidad de lenguas existentes no es percibida como un castigo divino (...) sino una situación aprovechable que reclama tejer, por medio del diálogo intercultural, redes de inteligibilidad entre las distintas voces” (Aguiló Bonet , 2010, p.156), es posible, en primer lugar, establecer un diálogo bidireccional activo entre las lenguas indígenas y el español, y en segundo lugar realizar una relectura de los fundamentos de las culturas desde la otra concluyendo en una traducción de saberes, valores, creencias y concepciones (Vergalito, 2009).

Con lo anterior, se entiende que a través de la hermenéutica diatópica se busca traducir los saberes ancestrales como elementos que conforman la diversidad lingüística y cultural existente en Colombia. Así, y partiendo del postulado de que ninguna cultura es reductible a otra y que debe realizarse un esfuerzo en la comprensión, conocimiento y traducción entre culturas, en el siguiente apartado, se abordará la inclusión educativa desde la cual se hace el primer paso en la aceptación y reconocimiento de saberes entre culturas.

Giro decolonial e inclusión educativa

Como se evidencia en el trabajo de *Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza* (2004), en Colombia hay un número muy bajo de indígenas que logran ingresar a la educación formal, ya sea primaria, secundaria o universitaria. Los factores que influyen en este hecho varían desde la deserción hasta la falta de los recursos económicos necesarios para la inscripción y permanencia dentro del sistema educativo. Del mismo modo, Unicef México (2013) manifiesta que las comunidades indígenas mexicanas tienen que enfrentar

diversos obstáculos para ingresar, permanecer y concluir los diferentes niveles de educación formal. Entre estos se encuentran la falta de documentos que acrediten su personalidad jurídica, el desempeño de actividades económicas informales que les restan horas de estudio, la poca valoración que en algunos hogares se le concede a la educación y que se traduce en desatención de los padres y las madres de familia, manifiesta Unicef México.

A partir de esta situación, entidades como Unicef México e investigadores como Nancy Suárez y Luis Mullo desarrollan estrategias para proponer alternativas ante esta problemática. Para comenzar, Suárez y Mullo (2017) realizan un trabajo de campo en un establecimiento educativo, allí emplean una guía didáctica que busca promover la inclusión y la participación ciudadana. Este material está “dirigido a los educadores, para que fomenten en los estudiantes el respeto hacia las diferentes etnias y culturas que existen en su país y de esa manera puedan conocer las costumbres, tradiciones y hábitos que ellos mantienen, y asimismo les permitan tener una participación activa dentro de la sociedad” (p.102). Como resultado de esta exploración, los autores identifican que a través de la guía se logra promover la inclusión educativa y con ello se impulsa una adecuada participación de los estudiantes indígenas dentro de la educación formal, disminuyendo la exclusión de la que eran objeto.

Del mismo modo, Unicef México reconoce la importancia de “mejorar la formación del personal docente para que disponga de mayores recursos para solventar las necesidades de aprendizaje de esta población y estén en condiciones de promover la educación intercultural dentro y fuera del aula” (2013, p.17). De lo anterior, se identifica que los docentes no están preparados para relacionarse con las comunidades indígenas y abrirles espacios de formación, ya sea en la primaria, secundaria o universidad. Por otro lado, Unicef reconoce la importancia de extenderse a la comunidad y establecer coordinación con las autoridades educativas estatales, así como con otros organismos públicos y civiles para lograr que las niñas y los niños fuera de la escuela se reincorporen al sistema educativo.

De este modo, el concepto de Inclusión Educativa Indígena resulta pertinente para esta investigación ya que permite reconocer que el cambio para que jóvenes de comunidades indígenas se reincorporen o que tengan acceso, permanencia y culminación de sus estudios formales, debe realizarse desde la institución y que desde allí se promueva en la comunidad

académica la aceptación, la interacción efectiva y el reconocimiento de los saberes ancestrales de estudiantes indígenas dentro de la universidad.

Currículo

En términos generales el currículo es “una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que a su vez regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad” (Sacristán et al, 2011, p.26). En este sentido, el currículo es un instrumento que regula el contenido y los tiempos de enseñanza y aprendizaje, delimitando territorios de las diferentes asignaturas y especialidades dirigiendo la práctica de su desarrollo. Este instrumento, permite la estructuración de la escolarización y la vida en los centros educativos, como ya lo mencionaban Sacristán et al (2011), involucrando las prácticas pedagógicas al transmitir e imponer normas y un orden determinante.

En consecuencia, y profundizando un poco más en el concepto de currículo, este se refiere a los contenidos y la organización de los mismos que constituyen la carrera del estudiante, por lo que se entiende el currículo como proceso en la acción. Con lo anterior se quiere decir que, al ser a través de la praxis, el currículo cobra significado para los estudiantes y docentes en las actividades en el contexto en el que tengan lugar. Igualmente, se puede definir el currículo como un trasfondo subyacente tanto a las actividades de planificación como a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, el currículo deja de ser un mero instrumento para la organización de contenidos educativos y se vuelve, además del plan de enseñanza, en un proceso real de enseñanza y aprendizaje comprendiendo los propósitos que guían la acción y la acción misma (Angulo, 1994).

No obstante, además de proceso y acción, Grundy (citada en Santos et. al, 2001) propone el currículo como una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de políticas educativas humanas y del conocimiento denominado oficial, perspectiva que permite comprender la magnitud de lo que implica concebir un currículo sin todos los participantes de

una determinada cultura, como es el caso de los indígenas colombianos, a quienes si bien (en el papel) se les reconoce como ciudadanos, no se les reconoce el valor de sus lenguas indígenas y no se promueve su acceso a la educación superior como al resto de la población colombiana. Al respecto, es importante destacar que “si aceptamos que el currículo es una construcción cultural, debemos aceptar también que las creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, determinan la forma y el tipo de sus prácticas educativas” (Agray, 2010, P.423). Como consecuencia, la autora afirma que la construcción del currículo debería hacerse desde una perspectiva crítica, en la que desde el diseño curricular se permita que todos los agentes interpelados en el contexto educativo abordado participen equitativamente; esto debido a que, en el acto pedagógico, el diálogo de educando-educador permite que se gesten la relación pedagógica. Por ello, en el presente trabajo se tendrá en cuenta el currículo desde una perspectiva emancipatoria, crítica y decolonial que se presentará a continuación.

Enfoque curricular emancipatorio

El enfoque curricular es el énfasis o fundamentación filosófica que se adopta para caracterizar y organizar los elementos del currículo y de esta manera orientar la enseñanza. De acuerdo con Tyler (citado en Santos et al, 2001), este énfasis es relevante en la planeación de un currículo ya que, a partir de él, se responden las cuatro preguntas específicas de planeación: 1) ¿Qué objetivos educacionales se deben tratar de alcanzar? 2) ¿Qué experiencias educacionales, probables para lograr estos objetivos, pueden ser proporcionadas? 3) ¿Cómo pueden estas experiencias organizarse en forma efectiva, y 4) ¿Cómo se puede determinar si estos propósitos están siendo alcanzados? En este apartado se presentará el enfoque emancipatorio y cómo responde a esta planeación, ya que resulta relevante para la presente investigación.

En primer lugar, este es un enfoque cuya meta de formación humana es la de personas que perciben y actúan en el mundo desde una transformación de conciencia sobre la propia existencia y se involucran en el encuentro educativo de acuerdo con Grundy. En relación con el proceso de formación, lo esencial es fomentar la conciencia crítica a través de la praxis y la expresión del interés emancipatorio, que reconoce la educación como un acto social. Como afirma Grundy (citada en Santos et. al, 2001) la puesta en marcha de este enfoque parte desde las experiencias

del aprendiz y el maestro que se reconocen como problemáticas en el diálogo y la negociación de ambos, es decir, la enseñanza es también un proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la visión del currículo es en su totalidad de praxis que toma lugar en el mundo real por lo que la planeación del currículo no puede estar separada del acto de la implementación de este. Adicionalmente, el currículo va más allá del plan de contenidos para ser “un proceso activo en el que la planeación, la acción y la evaluación están recíprocamente relacionadas e integradas en el mismo” (Santos et. al, 2001). El currículo debe interpretar y evaluar la naturaleza de las necesidades de sí mismo y de los demás permitiendo una actitud reflexiva hacia los estándares de valor. Así mismo, evalúa críticamente las percepciones que se tienen de la realidad debido al proceso de reflexión y acción que conlleva la emancipación.

En la misma línea, Agray (2001) añade que además de trabajar los conceptos de autonomía y responsabilidad, se conciben los elementos relacionados con la construcción curricular desde una perspectiva crítica. Dichos elementos se han organizado en el proyecto de investigación “Propuesta Curricular General para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras” en 14 categorías de análisis. Para comenzar, la *meta esencial de formación humana* que se pretende formar, es la de personas que a partir de la transformación de conciencia sobre su propia existencia se involucran en el encuentro educativo. A continuación, en *el proceso de formación*, se da prioridad a promover una conciencia crítica, para lo cual es fundamental discernir entre lo natural (inmodificable) y lo cultural (modificable), siendo esta la manera de expresar esta conciencia crítica. *La construcción del currículo, o proceso curricular* es un proceso en donde la planeación, la acción y la evaluación apuntan al mismo objetivo y es que todos los actores curriculares participen equitativamente. Así mismo, en *la gestión del currículo*, se interpreta y evalúan reflexivamente las necesidades de uno mismo y de los otros, con relación a los estándares de valor existentes. Teniendo en cuenta que la emancipación se logra a partir de un proceso reflexivo, *el lenguaje y la cultura* tienen un papel fundamental por dos razones: En primer lugar, la reflexión es el medio por el cual se transforma la conciencia sobre la propia existencia, para así involucrar en el encuentro educativo a los participantes. En segundo lugar, porque las ideas impuestas de un grupo social específico son transformadas críticamente, lo cual favorece a la construcción curricular como al acto pedagógico, en construcciones culturales. En el acto pedagógico, *la interacción educando-educador* es el eje de la relación pedagógica y se

contruye a través del diálogo mutuo. Por consiguiente, las *experiencias educativas* son construidas mediante la negociación y el consensos entre profesor y estudiantes alrededor de distintos aspectos como son los objetivos de aprendizaje y la función de las acciones (para emancipar a través del proceso de aprendizaje). Por lo anterior, *los contenidos, los métodos y las técnicas* tienen la función de motivar el pensamiento crítico y se establecen mediante la negociación entre profesor y estudiantes, sin separarse del evento educativo. Esto ocurre a su vez con *la evaluación* cuya principal función es construir juicio crítico y que no se separe del evento educativo. Por su parte, *la función de las teorías* es el punto de partida para definir conceptos acerca de las personas y de la sociedad que explican cómo la coerción y la distorsión inhiben la libertad. Finalmente, los *términos claves* son la crítica, emancipación, responsabilidad, autonomía, diálogo, negociación y praxis.

Cabe resaltar que la *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras* de Santos D.; Sánchez, W.; Ruíz, J.; García, A.; y Agray N. (2001) está fundamentada en el enfoque emancipatorio, el cual da lugar a acciones autónomas y responsables que tienen como base cierto conocimiento: teorías críticas y la introspección auténtica. El primero, se refiere a las teorías sobre las personas en particular y de la sociedad en general que analizan y tienen una visión crítica sobre la coerción y distorsión como factores que inhiben la libertad. El segundo, es el tipo de conocimiento que se constituye con base en la autenticación de la propia verdad en la autorreflexión.

El enfoque curricular emancipatorio y las propuestas que de él emanan, se relacionan con la visión ignaciana, ya que se centran en una educación práctica basada en la realidad desde una perspectiva crítica, desde la autorreflexión, lo cual permite el desarrollo integral en los distintos campos de la vida. Con ello, se vislumbra un enfoque curricular crítico que conciba la participación indígena en el ámbito educativo superior como una expresión de la justicia y la equidad social. Por lo tanto, a continuación, se presentan los elementos centrales que componen la visión ignaciana.

El paradigma ignaciano

La pedagogía ignaciana es una propuesta pedagógica en la cual los profesores son una compañía para los estudiantes en su crecimiento y desarrollo no solamente en el ámbito académico sino en la vida diaria. Además, incluye una visión real del mundo y de la persona humana que se forma. Según esta pedagogía, para que los jóvenes puedan seguir el camino de crecimiento y desarrollo humano es importante promover la libertad. En consecuencia, como Duminuco (1993) lo menciona, “la educación en la fe y por la justicia comienza por el respeto a la libertad, al derecho y la capacidad de los individuos y de los grupos humanos para crear una vida diferente para sí mismos” (p.6). Así pues, la educación se da en espacios de interacción de experiencia, reflexión y acción del proceso de enseñanza y aprendizaje que apuntan hacia la madurez del conocimiento y de la libertad gracias a la interrelación dinámica entre el profesor y el estudiante. Lo anterior permite la formación de seres humanos con disposición para compartir con otros, seres que son conscientes de la riqueza que es comprender a otras personas desde el respeto y la autorreflexión.

El paradigma ignaciano propone brindar las oportunidades educativas al estudiante en las que haya una interrelación entre la experiencia, reflexión y acción. En primer lugar, la experiencia se refiere a las condiciones que el docente facilita al estudiante para que “reúna y recuerde los contenidos de su propia experiencia y seleccionen lo que ellos consideren relevante, para el tema de que se trata, sobre hechos, sentimientos, valores, introspecciones e intuiciones” (Duminuco, 1993, p.9). La reflexión, en segundo lugar, se trata de las bases que el profesor le da al estudiante para que “aprenda cómo aprender”. En este punto la memoria, el entendimiento, la imaginación y los sentimientos que el estudiante usa para captar el significado de los contenidos y de la vida le da un gran valor a lo que se está estudiando. En la reflexión es posible un proceso formativo que sea liberador y que modele la consciencia de los estudiantes en sus actitudes, valores y creencias para que avance del conocimiento a la acción.

De esta manera, cuando existe la interrelación en la experiencia, reflexión y acción se dan múltiples herramientas al estudiante para facilitar el aprendizaje al enfrentarlo con la verdad y el sentido de la vida. Duminuco (1993) afirma que este paradigma es de gran ayuda al enfrentar los diferentes problemas educativos que se dan en la actualidad. En la actual investigación uno de

esos problemas es la falta de acceso a la educación formal de estudiantes indígenas, puesto que “posee la capacidad intrínseca de avanzar más allá de lo meramente teórico y llegar a ser un instrumento práctico y eficaz en orden a realizar cambios en el modo como enseñamos y como nuestros alumnos aprenden” (p.10). Adicionalmente, este paradigma resulta relevante y pertinente para la situación problemática de esta investigación ya que a partir del sentido reflexivo como dinámica esencial es posible replantear decisiones pedagógicas y educativas que sean más incluyentes con los grupos minoritarios y subordinados.

Así mismo, otro punto en el que el paradigma ignaciano es relevante para esta investigación puesto que “permite enriquecer el contenido y la estructura de lo que están enseñando” (Duminuco, 1993, p.22) en las que es posible, desde una perspectiva decolonial e interculturalmente crítica, modificar currículos que abran la posibilidad al acceso de la educación de la población indígena. Lo anterior es posible también por la personalización de la enseñanza planteada por el paradigma pedagógico ignaciano ya que desde este paradigma es posible generar espacios de reflexión crítica sobre los contenidos y significados de lo que se estudia en relación con los contextos reales actuales de enseñanza y aprendizaje.

En resumen, se concibe el paradigma ignaciano como un elemento importante para la presente investigación ya que a través del mismo se busca acentuar la dimensión social de la enseñanza y del aprendizaje. Estas dimensiones permiten no sólo la cooperación mutua, la comunicación de experiencias en el diálogo reflexivo, sino que hacen posible la inclusión educativa de las minorías dado que las diferencias son vistas como oportunidades de aprendizaje mutuo con el otro. Es por esto que para que los contenidos académicos de estén en armonía con esta pedagogía ignaciana se propone una decolonización curricular, la cual se explicará a continuación.

Decolonizar el currículo

Partiendo del postulado general en el que el currículo es una organización y prácticas de contenidos, cabe destacar el planteamiento de Da Silva (1997) quien afirma que éste “corporifica fundamentalmente un "conocimiento oficial", el cual expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes, en términos de “clase, género, raza, nación” (p.6). Así pues, el currículo

junto con la educación y la pedagogía se vuelven una lucha alrededor de los significados que, desde la herida colonial, generalmente expresan el punto de vista de los grupos dominantes y que no pueden ser disputados por las personas y grupos subordinados.

En este sentido, Da Silva propone que las representaciones y narrativas de significado que se contienen en los currículos son las que corresponden a la cultura y el punto de vista de los grupos raciales y étnicos dominantes y por ello concibe la decolonización del currículo como una estrategia orientada a la construcción de nuevos materiales que permitan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados. Sin embargo, se considera que las propias experiencias de los estudiantes, los materiales y significados existentes son la base de la discusión y producción de un nuevo conocimiento ya que a partir de ellos “los significados, las visiones y las representaciones dominantes puedan ser cuestionadas, desafiadas y resistidas” (p.7).

Por lo anterior, se considera fundamental conducir a un cambio de perspectiva curricular centrado en las diferencias y la apertura a las mismas. Es por esto que en el siguiente apartado se presentará la intervención curricular como opción que resignifica las prácticas culturales y que se articula armónicamente con el fin de la descolonización curricular.

Intervención Curricular

Al tomar como punto de partida la perspectiva de currículo de Sacristán (2011) presentada anteriormente, en donde se destaca que estos lineamientos juntan las prácticas pedagógicas con la vida de los estudiantes mediante la transmisión e imposición de normas y un orden determinante; al igual que la de Da Silva (1997), quien resalta que el currículo comprende el "conocimiento oficial" que está impuesto por grupos socialmente dominantes, en términos de clase, género, raza y nación, es posible darse cuenta de que el currículo tiene un impacto directo en las prácticas sociales y culturales de la comunidad. Es por esto que dependiendo de quién esté a cargo de la elaboración de los currículos, se difundirán tales creencias y prácticas en la sociedad.

Por lo anterior, es importante reconocer que la educación debe ser aprovechada como una experiencia de cada sujeto en la que la participación y aportación a la sociedad son su función. Es

en este punto, Touriñán (2007) asevera que las prácticas pedagógicas exigen una responsabilidad social y pedagógica en el uso y construcción de experiencias axiológicas a través de la educación. A esto, se puede agregar que el educando es agente de todos los cambios educativos que por y para él se plantean porque en él está la razón de ser y la voluntad de estos cambios (López, 2011). Sin embargo, con la revisión de la literatura, el análisis y la reflexión hechas a lo largo de este trabajo investigativo, se observa que en muchos currículos existe una reiterada repetición de conocimiento impartido por los creadores de instrumentos pedagógicos, pero no se tiene en cuenta la participación de los diversos miembros de la comunidad en su elaboración ni en su puesta en marcha y mucho menos se hace una revisión o intervención en caso de que haya elementos graves de desajuste, como en el caso de la no inclusión de comunidades minoritarias en las aulas de educación superior.

Por lo tanto, en la presente investigación se considera pertinente realizar una intervención curricular puesto que a través de esta es posible generar hechos y decisiones a partir de competencias desarrolladas con conocimiento teórico y práctico de la educación para favorecer las decisiones educativas y participación social de un educando (Touriñán, 1995). Estos hechos y decisiones no se refieren a cambiar el lugar o forma de vivir del educando, sino a romper con las prácticas y conocimientos que perpetúan el colonialismo en la educación. Es por esto que se propone una intervención curricular y en la presente investigación, este concepto se concibe como un principio de acción y compromiso en y para la sociedad, en donde los lineamientos para la enseñanza rompan con los conocimientos impuestos por los grupos dominantes, los cuales fomentan prácticas excluyentes con grupos minoritarios.

Por consiguiente, con el aporte de los diferentes autores y diversas voces desde una perspectiva crítica y decolonial se buscará trazar una ruta para promover espacios de reconocimiento de los saberes ancestrales como herramienta de inclusión con perspectiva decolonial para que jóvenes indígenas tengan acceso al sistema educativo formal en la Pontificia Universidad Javeriana.

Marco metodológico

A continuación, se describen los constructos metodológicos que fundamentan la presente investigación, organizados en tres secciones. En la primera sección, se especifica el tipo de investigación que se sigue; en la segunda, se desarrolla el modelo utilizado para alcanzar el objetivo de esta investigación y, por último, se presenta la ruta metodológica empleada para la investigación.

Tipo de investigación

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010), para el proceso investigativo existen dos procesos, cuantitativo y cualitativo. Para esa investigación se empleó la cualitativa, ya que este tipo de investigación a su vez trabaja con datos de medición numérica, pero con la finalidad de guiar las preguntas de investigación. Algunas técnicas empleadas para la recolección de información son la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. Su objetivo es comprender el fenómeno de estudio en su ambiente natural: cómo vive, se comporta y actúa la gente; qué piensa, cuáles son sus actitudes, entre otras. En esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos y estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana en las que se plantean preguntas con miras a determinar el nivel de participación de etnias indígenas como miembros activos de la comunidad académica javeriana.

Modelo

De acuerdo con Dankhe (1976), los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real. Es decir, que para una temática poco trabajada y de la cual no hay suficiente literatura, el autor afirma que este modelo es el más adecuado para recolectar la información pertinente para entender el fenómeno en estudio. De igual manera, al poner en práctica el modelo exploratorio se reconoce que la investigación recogerá, en una primera etapa, los datos para familiarizarse con la problemática. Así, en la investigación que se está llevando a cabo se emplea este modelo porque

se pretende hacer una exploración con el fin de determinar el nivel de acceso a la educación superior de las etnias indígenas colombianas y buscar el reconocimiento e integración de los saberes ancestrales en el modelo educativo javeriano. El producto de esta investigación haría parte de la primera etapa, la exploratoria, en la que se recogen insumos para dar paso a la segunda etapa que, de acuerdo con Sampieri et al. (2010) se denomina descriptiva. Identificar el nivel de población representativo de estudiantes indígenas

Metodología

En este trabajo se pretende seguir una metodología consecuente con la temática del trabajo y dado que los constructos teóricos y conceptuales del estudio están nutridos por la perspectiva decolonial crítica, se concibe la metodología de la horizontalidad como la vía más adecuada para fundamentar esta investigación. Al respecto, Cornejo y Rufer (2020) proponen que la metodología de la horizontalidad busca darle un giro a la relación vertical que se refleja en el proceso investigativo, en donde el investigador es quien extrae y selecciona arbitrariamente lo que se investiga y toma una distancia del investigado. En esta metodología se pretende incomodar o trastocar los términos en los que se acostumbra a producir las investigaciones; así mismo, busca reconocerles la voz a las comunidades que han sido invisibilizadas dentro del contexto investigativo, mediante un diálogo mutuo entre la comunidad y el investigador. En consecuencia, la metodología de la horizontalidad fomenta la equidad discursiva y la autonomía de las voces de todos los actores de la investigación mediante un investigador académico que busca promover y fomentar espacios de semejanza y simetría. Se debe destacar que en la presente investigación no se logran encuentros con miembros de comunidades indígenas dadas las actuales circunstancias de pandemia y que opacan el sentido e intención de visibilizar y dar eco a sus voces; sin embargo, se aprovechan los saberes de algunos participantes del Semillero de la PUJ *Decolonizando el lenguaje*.

Población

Como se ha establecido a lo largo de este ejercicio investigativo, el presente trabajo está centrado en reconocer los saberes ancestrales de comunidades indígenas dentro de la comunidad universitaria para así trazar una ruta hacia la decolonización de la universidad. Aunque la

investigación está dirigida a las comunidades indígenas colombianas, los resultados de esta investigación competen a todos los miembros de la comunidad académica javeriana interesados en el proceso de apertura de la universidad hacia el reconocimiento de saberes de comunidades socialmente invisibilizadas por la occidentalidad tanto a nivel social como en el ámbito educativo. En este proceso, se recogió información de estudiantes y directivos de la Facultad de Formación y de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Las muestras recogidas de algunos miembros de comunidades indígenas colombianas fueron tomadas del Semillero Decolonizando el lenguaje⁸.

Ruta metodológica

Para el desarrollo de la propuesta de intervención curricular que permita un espacio de inclusión de las comunidades indígenas en el ámbito de la Universidad Javeriana, se decide seguir una ruta adaptada del modelo de Kemmis (citado en Latorre, 2005) y algunos elementos de la metodología de la horizontalidad (Cornejo y Rufer 2020) en la que se reconocen y se promueven saberes y posturas otras.

Cabe aclarar que Kemmis es uno de los autores destacados en el ámbito de la investigación-acción cuyos planteamientos persiguen cambios sociales a nivel estructural, en sí constituye no solo una ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica, una forma de indagación reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, estudiantado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Se debe resaltar que en el presente trabajo no se logra intervenir en la comunidad de manera directa, no se trabaja en conjunto con las comunidades indígenas y aunque se proponen cambios, no se logra evidenciar las consecuencias de los mismos; sin embargo, en este trabajo se siguen algunos de los lineamientos de la investigación-acción dado que están en concordancia

⁸ Hace parte de los tres semilleros de investigación de la Facultad de Comunicación y Lenguaje de la Pontificia Universidad Javeriana.

con la perspectiva de la decolonialidad en la que se pretende reconocer los saberes otros. Además, las fases que propone Kemmis en su modelo permiten avizorar los posibles cambios que surgirían a partir de una intervención curricular que fomente la inclusión de las comunidades indígenas en la Pontificia Universidad Javeriana y que están en línea con un trabajo de investigación de tipo exploratorio.

De acuerdo con Kemmis (citado en Latorre, 2005) se propone un modelo en el que se organizan los procesos de investigación sobre dos ejes estratégicos: el primero está constituido por *la acción y la reflexión*, y el segundo por *la planificación y la observación*. Los dos ejes interactúan permanentemente, lo que da lugar a un espacio de diálogo para la resolución de problemas y de comprensión de las prácticas pedagógicas, que para la presente investigación dependerá del contexto de intervención curricular.

El modelo de Kemmis está representado en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un espiral autoreflexivo. A continuación, se presenta un esquema con base en Kemmis (citado en Latorre 2005) y en Cornejo y Rufer (2020):

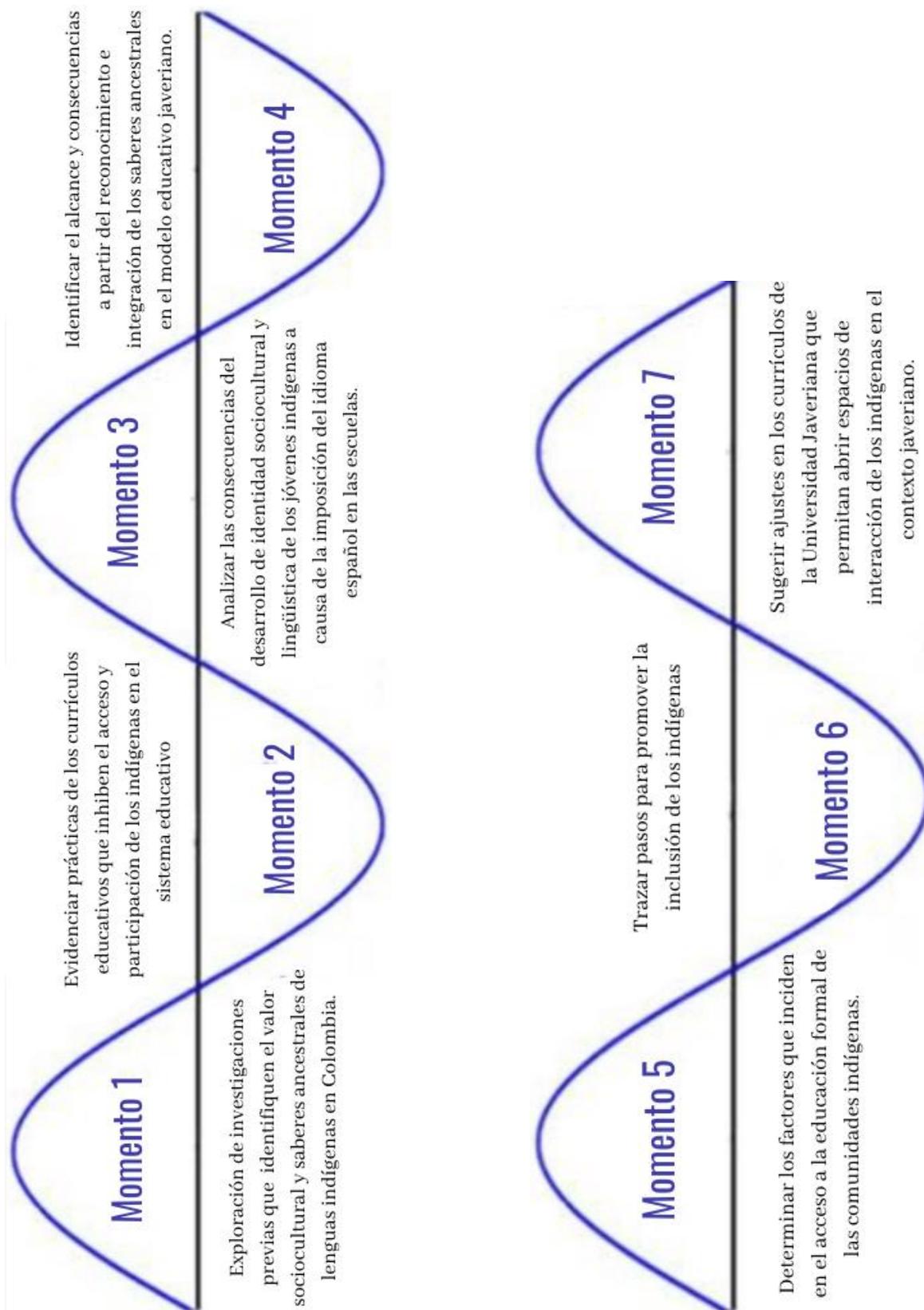


Imagen 1: Adaptación con base en Bustamante, Ipial y Rodríguez (2018) del modelo de Kemmis y de aportes de Cornejo y Ruffer (2021).

A continuación, se presentan los pasos realizados a partir de la ruta metodológica propuesta:

- 1. Exploración de investigaciones que buscan identificar el valor sociocultural que tienen las lenguas indígenas en contexto colombiano y a su vez los conocimientos ancestrales que las etnias colombianas poseen.** Ejemplo de ello es la propuesta realizada por el Ministerio de Cultura titulado *Políticas de protección a la diversidad etnolingüística* en donde se manifiesta la necesidad de construir una política focalizada hacia la protección de lenguas y culturas étnicas ya que estos elementos son parte de una realidad integral para las comunidades del territorio colombiano, por lo cual no posible disgregar por sectores o manifestaciones, pues la cultura hace parte de la cosmovisión, del modo de vida y visión de desarrollo espiritual, social y organizativo de los pueblos indígenas. De igual manera, cabe destacar que las políticas de protección surgen por la importancia de mantener viva una lengua ya que, al desaparecer, con ella desaparecen conocimientos, saberes medicinales y culturales, sistemas de organización espaciotemporal, la comprensión del mundo y la visión espiritual del ser humano y del mundo.

Por otro lado, Angie Melo Macías, en su tesis de maestría (2019), resalta la comprensión del ‘*vínculo*’ como un pilar en la construcción de lo territorial y lo comunitario; asimismo, se presentan los aportes del pueblo *Abya Yala* a la comprensión del vínculo con la Tierra, el territorio, el cuerpo y la comunidad desde el relato de un diálogo de saberes ancestrales, entendido como principio de florecimiento de una pedagogía descolonizada y alternativa, que contribuye al restablecimiento del equilibrio y armonía de dichos vínculos.

De esta manera, los saberes ancestrales de las comunidades indígenas juegan un papel fundamental ya que aportan estrategias educativas y de convivencia que favorecen el equilibrio y armonía entre todas las partes que conviven en conjunto. Si estos conocimientos milenarios desaparecen, con ellos se perderían alternativas de enseñanza, aprendizaje y convivencia que tengan en cuenta a todos por igual y así se mitiguen muchas desigualdades en el ámbito educativo.

2. Evidenciar las prácticas de los currículos educativos que inhiben el acceso y participación de los indígenas en el sistema educativo colombiano. En este aspecto, a partir de los desarrollos de IESALC-UNESCO, ONIC y CRIC se evidenció que jóvenes indígenas ingresan a la educación media y superior con la ayuda de becas y de préstamos económicos; aun así, por cada mil colombianos en edad escolar 0.63 indígenas tienen acceso a la educación. Esta cifra demuestra la dificultad de acceso al conocimiento y la desigualdad de oportunidades en términos educacionales para los niños y jóvenes indígenas.

En Colombia, específicamente en el departamento del Cauca se encuentra la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) que al año 2012 contaba con más de 300 estudiantes algunos de ellos egresados. Este número de estudiantes equivalía al 60% de menores indígenas escolarizados (Molina-Betancur, 2012). Para el año 2019, 40 nuevos estudiantes indígenas fueron admitidos en esta institución (UAIIN, 2020). Por otro lado, en Ecuador el número de indígenas para el 2004 fue igual a 4'100.000 lo que equivalía al 43% de la población total ecuatoriana (INEC⁹, 2006). Teniendo en cuenta que la población indígena ecuatoriana es mayor que la colombiana se entiende el porqué de que exista una gestión técnica y pedagógica tan completa, con cifras del número de estudiantes por cada nivel educacional. En lo referente a la educación superior, se registró que para el 2007 había 1.838 estudiantes distribuidos en 11 establecimientos institucionales.

Así, se entiende que a pesar de que en Ecuador la presencia de indígenas sea más alta, se evidencian desigualdades que perjudican a los estudiantes nativos que desean ingresar a la educación superior.

Al respecto, en la tesis doctoral ¹⁰de Cecilia Inés Suárez (2017) se evidencia que en América Latina el paso a la educación superior es un desafío para los indígenas ya que los participantes de su investigación consideran que la formación en la educación

⁹ Instituto Nacional de Estadísticas y Censos:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/7015.pdf>

¹⁰ Tesis titulada: La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina.

secundaria es insuficiente para enfrentar las tareas académicas universitarias; de igual manera, esto hace que los estudiantes se sientan en desventaja ya que la carencia de conocimientos dificulta la permanencia en la universidad.

Así mismo, la autora sostiene que el desinterés por parte de los estudiantes indígenas por acceder a la educación superior es debido a que muchos, al finalizar la educación secundaria buscan ayudar a sus familias con trabajos que no requieran un estudio superior. Además de buscar el beneficio económico para el sustento de sus familias, todavía se siguen teniendo en cuenta factores raciales para recibir a un estudiante en la institución educativa. Al respecto, Aponte-Hernández (como se citó en Suárez (2017) afirma:

[...]la pobreza, el género, la raza, la etnia, el idioma y la cultura no se dejan atrás para acceder a participar en una experiencia educativa. [...] las interacciones interculturales educativas dentro de las instituciones agudizarán las desigualdades o diferencias impidiendo el progreso y el alcance de logros académicos. (p.62)

- 3. Analizar las consecuencias en el desarrollo de la identidad sociocultural y lingüística de los jóvenes de las comunidades indígenas a causa de la imposición del idioma español en las escuelas colombianas.** A causa de la imposición del español en las regiones con mayor población indígena, encontramos el siguiente panorama: Por un lado, de acuerdo con Valentina Perdomo Ceballos (2019) la situación en la que viven los niños Tikuna, población ubicada al sur de Colombia entre el río Putumayo y Amazonas, quienes a su temprana edad son limitados en el tiempo de estudio de su lengua materna y de las actividades culturales de su comunidad, con el fin de que ellos reciban mayor tiempo en las clases de español y de matemáticas y así subir los puntajes de la *Prueba saber*. Como consecuencia de ello se va disminuyendo el número de hablantes del Tikuna y por lo tanto esta lengua podría desaparecer; así mismo, el número de niños desescolarizados aumenta por el hecho de que su cultura no es reconocida, aceptada ni mucho menos estimulada.

Además, esta situación también se presenta en la comunidad Nükak, ubicada al oriente de Colombia en el departamento del Guaviare. Es importante mencionar que esta comunidad es considerada en contacto inicial. De acuerdo con el documento *Directrices de Protección para los Pueblos Indígenas en Aislamiento y en Contacto Inicial de la*

Región Amazónica, el Gran Chaco y la Región Oriental de Paraguay, un pueblo indígena en esta condición es una comunidad que ha estado mucho tiempo en contacto con la sociedad mayoritaria. Por este motivo, la cultura de los Nükak se ha transformado, sus valores, creencias, lengua, entre otros, hasta tal punto de estar en riesgo de desaparecer física y culturalmente.

Con relación al idioma nükak, este posee una variedad de formas de habla a través de diferentes ceremonias como los picos de fructificación de las cosechas, las curas o sanaciones para limpiar y proteger personas en la gestación, el parto, el nacimiento, la pubertad, o atender a personas enfermas. No obstante, muchas de estas formas de habla han ido desapareciendo debido a que los mayores cada vez emplean menos dichas prácticas. Al respecto, Barbero, Cabrera y Mahecha (2012) destacan otros elementos que han influido:

Entre los factores que han generado una profunda crisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje [...] el descenso demográfico en los primeros años de contacto, la pérdida progresiva de ámbitos de uso por la disminución de la celebración de los rituales, la dependencia de la medicina occidental, el prestigio creciente del uso del castellano entre los jóvenes de las últimas generaciones y las afectaciones derivadas del conflicto armado. [...]
(p.17)

En resumen, este panorama en cuanto a la imposición del español a las comunidades indígenas ha provocado que se vayan perdiendo poco a poco las lenguas indígenas y por ende a la pérdida de su cultura, sus saberes y sus cosmovisiones. Al respecto, Hamel (1995) define estas relaciones asimétricas como un silenciamiento discursivo del colonizado que progresivamente desplaza una lengua vernácula, lo que transforma la base interpretativa de la etnia, es decir, con el cambio de los esquemas culturales y los procedimientos interpretativos.

4. Identificar el alcance y consecuencias a partir del reconocimiento e integración de los saberes ancestrales en el modelo educativo javeriano. Para conocer el alcance de esta integración, se entrevistaron cuatro directivos de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Para evidenciar los datos recolectados se hará referencia a estos directivos

como experto/a 1, 2, 3 y 4 con su respectiva recopilación. Además, se realizó una encuesta a docentes y otra a estudiantes del Departamento de Lenguas; una similar se administró a estudiantes del departamento de Educación.

Para empezar, se abordarán **las entrevistas de experto y expertas**.

Experto 1:

El objetivo de esta entrevista se centró en obtener información acerca del nivel de participación de las comunidades indígenas en el ámbito académico de la Pontificia Universidad Javeriana y también reconocer de qué manera los saberes ancestrales son reconocidos al igual que practicados en el Departamentos de Lenguas de PUJ. Los datos recolectados fueron:

- a) En primera instancia, se reconoce que el acercamiento a las comunidades indígenas fue mediante el español, específicamente enseñando este idioma como lengua extranjera. Teniendo en cuenta la fuerte demanda del español como lengua extranjera el Centro de Estudios Latinoamericanos dejó de lado su enfoque y se concentró en enseñar a extranjeros y una de las causas está relacionada con el difícil acceso a las comunidades.
- b) En el proyecto interinstitucional entre las universidades Nacional, Distrital y Javeriana, La Escritura en Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad que inició en 2007, se evidencia la presencia de comunidades indígenas y afro con el español como lengua materna o segunda lengua como un proceso de inclusión en algunos contextos educativos universitarios.
- c) Respecto al reconocimiento de los saberes ancestrales se determinó que no hay una estrategia o iniciativa cuyo objetivo principal sea hacer visibles los saberes de las comunidades minoritarias. Sin embargo, en un curso de lengua franca (exigida por miembros de comunidad indígena para indígenas) estudiantes de diferentes comunidades lograron identificar los saberes de otro grupo étnico y la situación social en la que se encuentran; de igual manera, quienes estaban a cargo del curso de inglés también pudieron conocer estas situaciones. Por otro lado, en la Maestría de Lingüística Aplicada empezaron a surgir proyectos por parte de los maestrandos en donde se aborda la

interculturalidad de manera crítica; ya no se abordan únicamente las comunidades amerindias, sino que se evidencia que el occidental también aprende de otras comunidades.

Experta 2:

En la entrevista se buscó determinar la factibilidad de un proceso de decolonización de la Pontificia Universidad Javeriana y entender la PUJ con un currículo renovado con miras a la decolonización permitiendo la participación de indígenas como estudiantes, docentes y o directivos de esta universidad. Los resultados de esta entrevista fueron los siguientes:

- a) La experta ofrece una visión histórica en relación con la perspectiva decolonial crítica y la pertinencia de abrir un espacio para que las comunidades indígenas se integren como estudiantes en el contexto de la PUJ. Respecto a la apertura de un espacio de interacción con comunidades indígenas, la experta considera que este es un proceso que ya se ha iniciado a partir de las investigaciones en aumento relacionadas con las múltiples comunidades minoritarias. Los investigadores enfocados en las ciencias sociales están buscando generar un impacto en la sociedad para visibilizar las situaciones de desigualdad que viven las comunidades amerindias. De igual manera, en el ámbito investigativo, se está empezando a dar un giro en la relación que se tiene con el grupo étnico del cual el investigador está obteniendo la información ya que se están visibilizando sus aportes. Así, se minimizará la relación de extracción de información y se fomentará la relación de iguales, con el fin de darles voz dentro de un trabajo académico a los nativos que participaron en la investigación.

- b) En relación con la decolonización de la PUJ la experta considera que este cambio ya está en curso. En ello, afirma que desde los estudiantes que realizan investigaciones de corte decolonial se empieza a generar un cambio en la forma de interactuar con comunidades indígenas dentro de la universidad. Así mismo, afirma que el conocimiento decolonial es transversal a las diferentes facultades, ya que entre todos se busca un bien común. Un ejemplo que da está en relación con la sostenibilidad, la cual en términos arquitectónicos

o industriales es una manera de apoyar comunidades minoritarias y a la vez contribuir con la disminución de factores contaminantes al medio ambiente.

- c) Finalmente, con respecto a los estudiantes, la experta manifiesta que la universidad está abierta a recibir a todo aquel que esté interesado en ingresar siempre y cuando cumpla con los requisitos previamente establecidos. Con respecto a los docentes, manifiesta que los indígenas no son formalmente docentes de la universidad, pero hace énfasis en que muchos sabedores ancestrales han estado en la PUJ hablando de sus prácticas socioculturales. No obstante, la experta deja claro que la PUJ mantiene el saber previamente formalizado como medida principal de enseñanza dentro de la universidad y no los saberes que tienen las diferentes comunidades indígenas. Para terminar, la experta considera que la decolonización en la PUJ tendrá lugar cuando el programa del Centro de plurilingüismo y multiculturalidad se ponga en marcha, ya que dicho programa consiste en la enseñanza de lenguas amerindias, sus saberes, y su reconocimiento como segunda lengua.

Experta 3:

La entrevista tuvo como objetivo conocer la incidencia del sistema educativo en la exclusión que viven las comunidades indígenas en el contexto educativo formal; por otro lado, saber cómo la PUJ podría romper con la invisibilización y exclusión que el sistema educativo genera sobre las comunidades indígenas. Los datos obtenidos en esta entrevista fueron los siguientes:

- a) En relación con la manera en la que el sistema educativo influye en la exclusión que viven las comunidades indígenas, la experta considera que la responsabilidad recae en aquellos que proponen y aprueban las políticas públicas y educativas ya que desde quienes imparten estas políticas se debe contemplar la inclusión e integración de las comunidades indígenas. A su vez, la experta destaca que las políticas educativas deben estar acompañadas de un procedimiento para hacerse efectivas y, por otra parte, pone de relieve que en el país se ha descuidado la Etnoeducación¹¹, ya que el número de universidades

¹¹ De acuerdo con Romero (2002) el concepto de Etnoeducación se refiere una educación cultural diferenciada para grupos étnicos, en donde se destaca la importancia que tienen estos grupos para precisar, constituir y administrar sus propios sistemas de educación desde su propia cultura y cosmovisión.

que ofrecen este programa ha disminuido. Como consecuencia de ello, en el momento de interacción con las comunidades ya no se hace referencia a sus saberes ancestrales sino al *Saber II* o *Saber Pro*. Así mismo, la experta afirma que parte del problema también recae en la calidad de los maestros, ya que la mayoría de quienes enseñan en áreas rurales no han sido capacitados o educados fuertemente para enseñar a comunidades étnicas.

De acuerdo con la experta, hay una desarticulación entre lo que se propone en las políticas de educación y lo que se hace en los procesos de formación educativos, en muchos casos no se dan estos procesos, y si se dan, se llevan a cabo subordinados a los saberes eurocéntricos occidentales. Aun así, se considera que la responsabilidad de esta situación no recae únicamente en el estado colombiano sino en todos los actores educativos porque no se interpelan ni cuestionan esas políticas.

- b) La experta manifiesta que la manera de visibilizar e incluir comunidades indígenas en el sistema educativo para formar parte de la PUJ no es únicamente permitiendo o promoviendo el ingreso de indígenas en las sedes de Bogotá o Cali ya que el proceso de migración a las grandes ciudades de un estudiante indígena es severamente complejo; aparte requiere tiempo de adaptación y al final estos dos factores afectarían su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la experta pone de relieve que la institución privada tiene una responsabilidad social respecto a brindar educación de calidad en la región, en la ruralidad.

Experta 4:

El objetivo de entrevistar a esta experta buscaba determinar la pertinencia de abrir un espacio para que las comunidades indígenas se integren como estudiantes a la educación formal en el contexto de la PUJ; así mismo, conocer su perspectiva en relación con la proyección de la PUJ desde un currículo decolonizado en el que se pone énfasis en el reconocimiento de los saberes ancestrales y la participación de indígenas como estudiantes, docentes y/o directivos de esta universidad. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- a) En relación con la propuesta de abrir un espacio para las comunidades indígenas, la experta afirma que la presencia de los indígenas como actores de la educación superior es indispensable para nuestro país. Por este motivo, la experta destaca que en la educación pública ya se ha venido fomentando el acceso a personas pertenecientes a comunidades indígenas. Por otro lado, menciona que dentro del contexto javeriano existen iniciativas de investigación que propician espacios de encuentro, estudio y construcción de saberes con las comunidades autóctonas de Colombia.
- b) Si se decolonizara el currículo javeriano, la experta comenta que sería importante seguir promoviendo y ampliando espacios de encuentro y diálogo con las comunidades amerindias, al igual que con las comunidades acalladas, diezmadas y/o extintas en la construcción de identidad individual y grupal por disposición política.

A continuación, se relacionan los hallazgos en **las encuestas de los estudiantes** de los departamentos de Lenguas y Educación. El objetivo de esta encuesta se centró en conocer el nivel de participación de las comunidades indígenas en el ámbito académico de la PUJ, conocer la perspectiva del conocimiento ancestral indígena respecto al científico y finalmente conocer si ellos como investigadores tienen en cuenta los intereses de la comunidad. Los resultados obtenidos fueron:

- a) Respecto al bajo nivel de participación de indígenas en la PUJ, estudiantes afirman que los conceptos que se trabajan en la carrera son extranjeros entonces se está en una constante búsqueda y aporte de/a conceptos foráneos. De igual manera, en que la lengua representa un obstáculo para estas comunidades; al igual que los recursos económicos. Otro factor importante es que el carente número de profesores indígenas tiene que ver con el amplio trayecto profesional que debe tener un docente para enseñar en esta universidad.
- b) Con relación al conocimiento ancestral y al conocimiento occidental, los estudiantes consideran que el gobierno e instituciones educativas influyen en que el conocimiento científico prevalezca sobre el saber indígena debido a que tanto las prácticas como las investigaciones y el mismo conocimiento impartido en la academia es en su gran mayoría el saber occidental.

- c) Con respecto a la postura de investigadores, a algunos les interesa trabajar en favor de estas comunidades, ayudándoles con su proceso de educación principalmente. Sin embargo, otros se interesan por conocer las costumbres socioculturales de las comunidades, es decir, se conciben como objeto de estudio o como mero conocimiento en general. Aun así, la mayoría de los encuestados afirman que tienen en cuenta los intereses de la comunidad y buscarían establecer diálogos con las comunidades indígenas.

Ahora, se presentan los resultados de la **encuesta a profesores**. El objetivo central de esta encuesta fue conocer si en Colombia se pone de relieve el conocimiento científico occidental por encima de los saberes y conocimientos de los indígenas, conocer si en las investigación se concibe producir conocimiento a partir de las voces no académicas como las de los ancestros indígenas, conocer cómo articular los saberes de las culturas indígenas a las diferentes áreas del conocimiento, conocer si es importante para un docente aprender de la cosmovisión indígena, y finalmente, conocer el nivel de participación de las comunidades indígenas en el ámbito académico de la PUJ. Los resultados obtenidos son:

- a) En relación con el conocimiento científico y el indígena, se identificó que todos coinciden en que el conocimiento occidental predomina, algunos afirman que es por falta de evidencia respecto al conocimiento indígena.
- b) Para producir conocimiento a partir de voces no académicas la mayoría de los docentes respondieron que hay conocimiento, siempre y cuando sea combinado con el conocimiento occidental; ejemplo de esto es el conocimiento de las plantas medicinales que provienen de los indígenas y se ha comprobado por parte de los científicos. En ello, se observa que se valida el conocimiento indígena a partir del conocimiento científico.
- c) Se determinó que los conocimientos ancestrales pueden ser aprovechados en diferentes áreas de conocimiento como la medicina con el fin de disminuir el consumo de medicamentos, en las investigaciones de la mano con el pensamiento occidental, en áreas de humanidades para tener una visión holística del ser humano. Así mismo, se resalta lo importante que para un occidental sería comprender claramente este conocimiento y así implementarlo adecuadamente.

- d) Algunos docentes respondieron que es importante conocer las cosmovisiones indígenas, pero para otros no. Los que respondieron afirmativamente manifiestan que un docente comparte con los estudiantes tendencias, conceptos, enfoques y corrientes, pero no comparte cosmovisiones por tal motivo conocerlas aportaría complemento a lo que se les enseña a los estudiantes. Por otro lado, quienes respondieron negativamente, mencionan que no es necesario para todas las áreas de conocimiento y se ponen de ejemplo las matemáticas.
- e) Respecto al nivel de participación de las comunidades indígenas en el ámbito académico de la PUJ, ya sea como estudiante, docente o directivo, los entrevistados no aportaron ninguna información.

5. Determinar los factores que inciden en el acceso a la educación formal de las comunidades indígenas. De acuerdo con Sánchez, A. W. (2011) en *Reflexiones sobre Lengua, Etnia y Educación*, se evidencia que dentro de los factores que influyen en el ingreso de indígenas a la educación superior está la falta de políticas claras que promuevan y apoyen el proceso de inscripción a la universidad y a su vez en el proceso de adaptación a la vida universitaria. No obstante, es notorio el incremento de la presencia indígena en pregrados y posgrados; aun así, son cambios mínimos en cuanto a las cifras con respecto a la población colombiana no indígena en donde del 100% de la población indígena del país solo accede el 2.54% a la educación superior (p. 24).

Por su parte, Agray (2011) en *Reflexiones sobre la lengua, etnia y educación* deja clara la intención de la Pontificia Universidad Javeriana en relación con las minorías étnicas:

La PUJ postula su interés y preocupación por ayudar a solucionar los problemas que nos aquejan y se compromete a ayudar con la transformación de la sociedad, en la búsqueda de una más justa, civilizada y culta institución. [...] Igualmente, en otros documentos institucionales como las Memorias del Simposio de Educación y Cultura (1989), se menciona la importancia de lo cultural en la formación de la comunidad educativa, [...]. En este sentido, se invita a no restringirlo a "ciertas manifestaciones culturales de la clase alta y media alta de los países occidentales", se plantea que la "Universidad tendría que

romper con el mito de la Cultura en singular y con mayúscula, e instaurar el estudio, el aprecio y el apoyo de las distintas culturas en plural y en minúscula" y se propone como una de las estrategias pedagógicas a seguir, desde una visión amplia de "cultura", "asumir diferentes alternativas curriculares que incorporen un verdadero pluralismo cultural. (capítulo 6, p.154)

Sin embargo, los principios, objetivos y misión que postula la PUJ, no siempre se reflejan en la forma de operar de la universidad. Caso concreto de esta incoherencia son las decisiones y prácticas administrativas, en los diseños curriculares, en las prácticas pedagógicas y en la vida cotidiana universitaria (Agray, 2011).

Además, la autora sostiene que en la PUJ se tiene en cuenta que todo aspirante a esta institución sin importar su procedencia, etnia, raza, lengua, religión, género etc., es admitido siempre y cuando cumpla con los prerequisites establecidos para el proceso de admisión; al igual, al ingresar a la institución el admitido debe cumplir con las exigencias y condiciones para permanecer como estudiante. Esto quiere decir que para mantener la igualdad y no tener en cuenta la procedencia de los estudiantes se generaliza y homogeniza dicho proceso de admisión. Sin embargo, como destaca Cecilia Suárez (2017), los estudiantes indígenas se sienten en desventaja y muchos no pasan las pruebas de admisión debido a la falta de formación sólida en la educación secundaria y esto dificulta su ingreso y permanencia en la universidad.

De lo anterior se desprende el término **etnoeducación** (concepto no abordado en el marco referencial del presente trabajo) y que se destaca a partir de las entrevistas de los anteriores expertos; dicho concepto consiste en lo que se conoce como la unión entre etnia y educación. De acuerdo con lo prescrito en la Real Academia de la lengua española, etnoeducación viene del griego *ethnos* que significa "pueblo" o "raza" y denota una comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc. Es decir, la etnoeducación es una educación pensada para indígenas teniendo en cuenta sus saberes y cosmovisiones. Al respecto, se destaca lo propuesto por Juliana Arbeláez Jiménez y Paulina Vélez Posada (2008) en su trabajo titulado *La etnoeducación en Colombia, una mirada indígena*, quienes argumentan que:

Son las Organizaciones Indígenas las que en mayor medida han presionado para que el proyecto etnoeducativo prospere y así mismo, fueron los miembros de comunidades indígenas dentro de la Asamblea Nacional Constituyente quienes exigieron un respeto por la diversidad y la multiculturalidad y que dicho respeto estuviera materializado dentro de la Constitución. (pág.6)

Las autoras Arbeláez y Vélez ponen de relieve que la etnoeducación ha sido un proyecto educativo que no ha sido manejado de manera pertinente ni adecuada, por un lado, por las fuertes raíces que devienen de la época de la colonia en la que se impuso la lengua española mientras la iglesia católica predicaba su mensaje y en ello se obligó a los indígenas a usar exclusivamente el idioma español, así las autoras destacan que:

Durante los primeros dos siglos y medio de la Conquista, España predicó el mensaje cristiano a todas las naciones por ellos colonizados y los misioneros aprendían lenguas indígenas, pero el 16 de abril de 1770 Carlos III dictó una Real Cédula que prohibió las lenguas indígenas e hizo obligatorio el castellano para los americanos. Los Prelados Diocesanos debían comenzar a instruir a los indios [sic] en los dogmas del catolicismo en castellano y se les debía enseñar a leer y escribir en el mismo idioma, a fin de que se extendiera y se hiciera único y universal en los dominios conquistados para facilitar la administración y organización de los territorios. (2008, pág.9)

Sumado a lo anterior, actualmente el aislamiento físico en los resguardos de las comunidades y la indiferencia, a lo largo de la historia, de los distintos gobiernos al no atender a las necesidades educativas de los grupos étnicos en Colombia, ha impedido que se desarrolle un sistema educativo con y para los indígenas. Este tema tan importante motiva a ahondar en las diferentes maneras en las que se pueden promover ajustes en el currículo universitario de la Javeriana para que como institución católica retribuya y restituya los derechos a la educación étnica a las comunidades indígenas.

- 6. Dar pasos para promover la inclusión de los indígenas, el aprovechamiento de los saberes ancestrales y la apertura del sistema educativo formal a las etnias colombianas a través de los lineamientos curriculares.** En esta sección se utiliza la

expresión *dar pasos* como una metáfora que traza el sendero de la Pontificia Universidad Javeriana hacia la inclusión de las etnias en el ámbito educativo. Este sendero tiene como meta la inclusión y se concibe como el espacio de reconocimiento del indígena junto con su cosmovisión en el sistema educativo formal. Así, se avizoran los siguientes pasos:

Paso 1: desde la comprensión del poder colonizador hacia el giro decolonial.

El paso base se relaciona con el reconocimiento de algunas de las formas colonizadoras. Fanon (2010) propone el concepto de ser y no ser en donde las sociedades están divididas en dos hemisferios por la línea de lo humano. Así, quien esté por encima de esta se encuentra en la zona del ser, reconocido socialmente como ser humano con derechos humanos/ciudadanos/civiles/laborales. Del otro lado de la línea, la zona del no-ser, las personas son consideradas subhumanos o no-humanos, es decir, su humanidad está cuestionada y, por lo tanto, negada. Al respecto, Grosfoguel (2011) comenta que la línea de lo humano es ubicua, pasando por las clases sociales, sexualidad, género y raza tanto en la zona del ser como en la del no-ser. Aun así, Quijano (2000) resalta que la raza constituye la línea divisoria transversal que atraviesa las relaciones de opresión de clase, sexualidad y género a escala global. Con lo anterior, se puede afirmar que la raza es eje principal en las relaciones de opresión a nivel mundial; en el contexto colombiano los indígenas son considerados una raza inferior a la que no se le reconoce la totalidad de sus derechos, es por esto por lo que se considera que están por debajo de la línea de lo humano, en la zona del no-ser.

Por consiguiente, el concepto que propone Mignolo (2007a), *el giro decolonial*, es relevante en este punto, ya que promueve el reconocimiento de “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras)” (p.29). A su vez, De Sousa Santos (2011a) pone en relieve la *epistemología de Sur* siendo este concepto el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos científicos y no científicos; así mismo, el reconocimiento de diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. De esta manera, se puede dar paso a la inclusión intercultural crítica de los indígenas y sus saberes en la academia.

Paso 2: desde una base con perspectiva decolonial hacia un enfoque curricular emancipatorio.

Una vez se reconocen las múltiples formas de poder colonial, entre ellas la educación formal que excluye o no reconoce la lengua materna de las comunidades indígenas; se plantea un currículo que en relación con el proceso de formación fomente la conciencia crítica a través de la praxis y la expresión del interés emancipatorio, que reconoce la educación como un acto social y en ello se identifica *el Enfoque curricular emancipatorio* (Grundy, 1998). De esta manera, este enfoque debe interpretar y evaluar la naturaleza de las necesidades de sí mismo y de los demás permitiendo una actitud reflexiva hacia los estándares de valor. Cabe resaltar que en el Departamento de lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana ya se ha dado un paso hacia la meta final y se refleja en la *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras* de la PUJ desarrollada por Santos, et al (2001) la cual está fundamentada con base en dicho enfoque curricular, el cual da lugar a acciones autónomas y responsables que tienen como base las teorías críticas y la introspección auténtica con miras a un enfoque en el que se privilegie la praxis como proceso para la transformación social.

Paso 3: la pedagogía crítica de la mano con la pedagogía ignaciana.

Teniendo en cuenta el enfoque curricular emancipatorio y lo que aporta para la educación crítica enfocándose en la realidad de la sociedad como los son las comunidades minoritarias; se observa que este enfoque empatiza y concuerda con la pedagogía ignaciana ya que como afirma Vincent J. Duminuco, S.J (1993) esta pedagogía es de gran ayuda al tener en cuenta los diferentes problemas educativos que se dan en la actualidad porque “permite enriquecer el contenido y la estructura de lo que están enseñando” (p.22). “El paradigma ignaciano de experiencia, reflexión, acción, sugiere una multitud de caminos en los que los profesores podrían acompañar a sus alumnos y facilitarles el aprendizaje y la madurez, enfrentándolos con la verdad y el sentido de la vida” (sección 30). Es decir, en este caso la universidad estará atenta a poner este paradigma al servicio de la inclusión en el currículo, de tal manera que promueva y facilite el acceso a la educación formal de la población indígena. Adicionalmente, esta pedagogía mediante la reflexión como dinámica esencial permite replantear decisiones pedagógicas y educativas que sean cada vez más incluyentes con los grupos minoritarios y subordinados.

Paso 4: del epistemicidio hacia la reivindicación de los saberes ancestrales.

Las comunidades indígenas son algunos de los grupos minoritarios víctimas de epistemicidio. De acuerdo con Castro-Gómez (2005) este tipo de violencia tiene que ver con la invisibilización y expropiación epistémica que hizo Europa de las colonias con las que condenó todos los conocimientos que habían sido producidos en y por ellas. Teniendo en cuenta que este tipo de violencia corresponde a la superioridad que se le atribuye al conocimiento científico-racional sobre los “no-conocimientos” de los saberes que no pueden ser explicados, medicina naturista y sabiduría indígenas ancestral (Garzón López, 2013). Es decir, desde la perspectiva decolonial se busca reconocer los conocimientos ancestrales dentro de la educación formal para que resurja el valor extraído en la colonialidad; por esta razón es pertinente incluir en la academia a las comunidades indígenas junto con sus saberes y conocimientos.

Paso 5: hacia la inclusión y reconocimiento de los pensamientos, conocimientos y saberes otros.

Trabajos como los de Unicef México (2013), Nancy Suárez y Luis Murillo (2017) permiten reconocer que el cambio para que jóvenes de comunidades indígenas se reincorporen o que tengan acceso, permanencia y culminación de sus estudios formales, debe realizarse desde la institución. Una vez los conocimientos y las comunidades indígenas sean reconocidos en la academia y se promuevan oportunidades de inclusión como beneficios económicos, becas, reconocimientos, convenios interinstitucionales y gubernamentales, es probable que el número de indígenas estudiantes en Colombia empiece a aumentar favoreciendo la inclusión educativa. Esta es una de las razones por las cuales se debe promover la inclusión de los indígenas, el aprovechamiento de sus saberes ancestrales en la educación formal. Del mismo modo, esta inclusión aporta para la decolonización de la universidad, dado que se entiende como la apertura de la Pontificia Universidad Javeriana a un diálogo transcultural más ameno, más enriquecido y simétrico con los saberes y poderes reunidos en ella. El diálogo de saberes no es únicamente la articulación de conocimientos entre disciplinas como lo menciona Castro-Gómez (2007), sino que implica la posibilidad de generar nuevos campos del saber en la universidad.

7. Sugerir ajustes en los currículos de la Universidad Javeriana que permitan abrir espacios de interacción de los indígenas en el contexto javeriano. Con el fin de sugerir algunos ajustes en los currículos de la PUJ es importante destacar que según Da Silva (1997) estas directrices “corporifican fundamentalmente un "conocimiento oficial", el cual expresa el punto de vista de grupos socialmente dominantes, en términos de “clase, género, raza, nación” (p.6). Por este motivo, el autor aclara la importancia de decolonizar estos lineamientos para la enseñanza, ya que las representaciones y narrativas de significado que se contienen en los currículos son las que corresponden a la cultura y el punto de vista de los grupos dominantes, excluyendo así las cosmovisiones de los grupos étnicos. Al decolonizar el currículo, Da Silva destaca que se permitiría la construcción de nuevos materiales que permitan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados.

En esta misma línea, Touriñán (1995) destaca que es posible generar hechos y decisiones a partir de competencias desarrolladas con conocimiento teórico y práctico de la educación que favorezca la participación de un educando en la educación formal. Es decir, los principios de intervención que presentan Touriñán y Da Silva fundamentan que la acción y la intervención se deben basar en un principio de acción y compromiso en y para la sociedad, por esto el currículo debería estar compuesto por una amplia variedad de conocimientos que determinen la inclusión de saberes otros y para comunidades-otras al igual que para las comunidades y saberes que ya se estaban manejando.

Con lo anterior, las sugerencias de intervención curricular giran en torno a los fundamentos con los cuales se realizan las prácticas educativas de la institución y al conocimiento transmitido a los estudiantes. Así, aprovechando los importantes insumos en cuanto a la búsqueda del pensamiento crítico que rige los objetivos de enseñanza en la institución, se busca trazar una ruta que promueva espacios de reconocimiento de los saberes ancestrales como instrumento de inclusión para que los indígenas colombianos ingresen a la Pontificia Universidad Javeriana.

A continuación, y con base en el ejercicio reflexivo a lo largo de esta investigación y los hallazgos en las entrevistas se proponen las siguientes sugerencias de intervención curricular en la PUJ:

Permitir que los indígenas invitados a los semilleros del Departamento de Lenguas tengan un rol más visible y obtengan certificación de su participaciones y contribuciones, que sean citados en los trabajos de grado, lideren charlas y conferencias con docentes, directivos y estudiantes y que sus voces sean escuchadas en las diferentes instancias de la Universidad.

Además, como proponen algunos expertos entrevistados y en el análisis reflexivo, se propone que se debería materializar el proyecto de plurilingüismo en el que se dé cabida a la enseñanza y aprendizaje de lenguas vernáculas y así se comparta la responsabilidad que ha mantenido el Ministerio de Cultura en manos del Instituto Caro y Cuervo y de la Universidad Nacional de Colombia.

Por otro lado, y teniendo en cuenta los insumos obtenidos en algunas entrevistas y la reflexión propia como docente en formación y estudiante investigador, se sugiere que, por un lado y como parte de la misión ignaciana, la Universidad busque contactar con las casas de cultura indígena que existen en Bogotá para entablar diálogos en aras de la inclusión educativa y la etnoeducación, y por otro lado, desarrollar estrategias de movilidad académica a nivel nacional para llegar a los territorios indígenas aprovechando la modalidad de enseñanza en línea y que a su vez se creen programas presenciales y virtuales que alcancen a estas comunidades.

En resumen, estas sugerencias de intervención curricular constituirían pasos cortos en el camino a la inclusión de las minorías en el ámbito de la educación superior.

Análisis de resultados

En este apartado se presentarán los datos específicos recolectados en el proceso de investigación respecto a la perspectiva de estudiantes, docentes y algunos expertos de las Facultades de Comunicación y Lenguaje y de la Facultad de Formación. Algunos de los instrumentos empleados para recopilar estos datos fueron entrevistas, cuestionarios y encuestas.

Expertos

En este apartado se presentarán las preguntas realizadas a los expertos y con algunas apreciaciones específicas de ellos. A los expertos se les hizo una entrevista en línea y algunos por cuestiones de tiempo enviaron sus respuestas por escrito.

Experto 1:

Al experto se le plantearon cinco preguntas a saber:

1. ¿Cuáles fueron las principales motivaciones en el momento de plantear la Propuesta curricular de la enseñanza de lenguas extranjeras en el 2001?

El propósito de la pregunta busca conocer si dentro de las motivaciones para planear esta propuesta se contemplaban factores de inclusión de comunidades indígenas. Al respecto, el experto afirma:

Al grupo le llama la atención que, en términos curriculares, los estudiantes de la licenciatura siempre han diferenciado la manera como se enseña, como se evalúa en francés y en inglés [...] señalando que tanto la enseñanza y la evaluación en francés es como más holística, más integrada; mientras en inglés es un poco más separada [...] No pretendíamos uniformizar la pedagogía de la segunda lengua, pero a diferencia de otros procesos educativos se veía que se trataba de un aspecto técnico y práctico y no curricular. Aquí el propósito era encontrar cuales serían unos fundamentos curriculares que nos permitieran pensar que la educación lingüística en lengua extranjera en la PUJ tuviera elementos que la identificaran [...]. Experto 1 (comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Con lo anterior se puede deducir que no se concibió la inclusión de los indígenas en el contexto javeriano al momento de plantear el currículo para el Departamento de Lenguas.

2. ¿Cuál es o cuáles son las razones por las cuales no hay voces de autores latinoamericanos en el marco de referencia de la propuesta curricular?

Con esta pregunta se busca determinar la coherencia entre el motivo del planteamiento de la propuesta curricular y el fundamento teórico. Teniendo en cuenta la respuesta a la primera pregunta se demuestra la coherencia en los motivos y en la fundamentación teórica. De igual manera, el experto afirma lo siguiente:

No hubo ninguna acción intencionada de sacar el conocimiento latinoamericano. De hecho, uno de los profesores invitados en esta investigación señalaba si íbamos a seguir pensando desde la perspectiva europea. Nos invitaba a que revisáramos algunas cuestiones del pensamiento latinoamericano, pero en ese tiempo teníamos una mirada crítica pero no conocíamos que una manera de ser crítico era con una fundamentación teórica latinoamericana. Experto 1 (comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

3. ¿De qué manera desde el enfoque curricular emancipatorio se concibe la participación de las comunidades indígenas colombianas en el ámbito académico de la Pontificia Universidad Javeriana?

El objetivo de la pregunta consiste en determinar si existe una coherencia en lo que se plantea en el enfoque emancipatorio del currículo del Departamento de Lenguas y las prácticas diarias de la universidad en cuanto a participación de las comunidades indígenas. Al respecto el experto destaca:

En ese momento la universidad estaba más enfocada en el español como lengua extranjera, tal vez por la tradición y por la fuerte demanda del aprendizaje del español como segunda lengua. También, la tradición propia de la Javeriana del Centro de Estudios Latinoamericanos que a pesar de tener ese nombre atendía más a población extranjera. [...] En el desarrollo de la investigación todo estaba pensado en términos de la lengua extranjera, pero no porque no nos preocupara sino tal vez porque no teníamos facilidad de acceso a las comunidades, por el hecho de que la mayoría estaban en sus territorios. Experto 1 (comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Lo anterior permite, identificar que la universidad a pesar de tener un centro de lenguas orientado a destacar los aspectos socioculturales de América Latina no ha tenido una preocupación por la presencia de las comunidades indígenas y sus saberes.

4. ¿De qué manera cree que en el Departamento de Lenguas se reconocen y aprovechan los saberes ancestrales de las comunidades indígenas colombianas?

La finalidad de esta pregunta fue conocer si desde el Departamento de Lenguas hay alguna actividad o espacio que reconozca y aproveche los saberes de las comunidades indígenas en el país. Al respecto, el experto señala:

Ahora se están llevando a cabo unos procesos de investigación y aproximación que empezaron con la preocupación de la escritura, entendiendo que no era un problema de la sociedad hegemónica hacia las comunidades minoritarias, sino que debía ser un asunto de doble vía. [...] En este sentido, la universidad como respuesta a una demanda de las comunidades indígenas que tenía que ver con el aprendizaje del inglés, se trató de dar una respuesta a ese requerimiento. Lo interesante de este curso, es que entre ellos no se conocían, entonces este curso de inglés pensado para estas comunidades [...] se convirtió en un espacio de interacción entre dos comunidades mediante una lengua franca. Como resultado de esto, ellos pudieron decir: yo conocía la realidad de mi comunidad, pero no conocía las necesidades específicas tanto lingüísticas como culturales. Experto 1 (comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Esta respuesta permite entrever que no se ha planteado un espacio determinado y enfocado en la interacción entre las comunidades indígenas ni se promueven los saberes ancestrales. Sin embargo, se reconoce que en el área de inglés existe un espacio de aprendizaje en el cual interactúan miembros de distintas comunidades, y también se resalta la falta de un espacio propio para este fin.

5. ¿A qué cree usted que se debe la falta de una representación significativa de docentes, estudiantes y directivos indígenas en el contexto javeriano y en particular en el Departamento de Lenguas de la Pontificia Universidad Javeriana?

La finalidad de la pregunta fue conocer el porqué del bajo número de indígenas en los diferentes contextos de la javeriana. Al respecto, el experto comenta:

Yo creo que hay dos razones. Una razón es estructural en términos de la inequidad y de la desigualdad que existe en este país. Esto no es ahora, por eso digo estructural, son 500 años de discriminación, de subyugación, de desprecio por las lenguas, por el saber de las comunidades mismas que se entendió como quédense allá, quédense quietos en su territorio. Esta decisión se debe respetar ya que desde la perspectiva intercultural nosotros no somos quién decide cómo deben transformarse, si se interviene debe ser a solicitud de ellos y de forma acordada con ellos, quitándonos la idea de que nosotros somos quien los salva o educa.

La otra razón es coyuntural, no hay una política clara de ese orden, de incorporar esas comunidades. Algunas llegan como producto del trabajo de la comunidad jesuita en algunos territorios, pero no hay una política, un plan ni un programa claramente establecido que diga que vamos a construir este tipo de relación educativa con las comunidades de una forma estable estructurada. Experto 1 (comunicación personal, 25 de marzo, 2021)

Aquí se puede detectar que hay dos razones, una estructural y la otra coyuntural, que se entrelazan e impiden que desde las políticas públicas se fomente la inclusión de comunidades minoritarias al sistema educativo. De esta manera, dado que la universidad está regida por estas políticas, no hay una presión para que incluya estas comunidades en su entorno educativo. A pesar de que por medio de la comunidad jesuita se integren algunas comunidades, no es suficiente para suplir las necesidades educativas de esta población.

Experta 2:

A la experta se le plantearon 3 preguntas:

1. Teniendo en cuenta sus conocimientos como historiadora y su interés por la perspectiva decolonial crítica, ¿considera pertinente abrir un espacio para que las comunidades indígenas se integren como estudiantes a la educación formal en el contexto de la PUJ?

Con esta pregunta, se procura tener otra perspectiva relacionada a la pertinencia de abrir un espacio en la PUJ para la integración de comunidades indígenas. Al respecto, la experta destaca:

Yo diría que ese espacio ya existe, pienso que cada vez más en la universidad y en la academia colombiana. Esta tiene bastante interés en la investigación colaborativa y por la investigación hecha con la comunidad indígena. Este tipo de investigación la veo muy en sintonía con la universidad en un sentido social. [...] En el ámbito de las ciencias sociales, de las ciencias humanas, los profesores tienen mucho interés en hacer una investigación que salga de la universidad, de las aulas y que tenga una incidencia social importante. En este sentido, vemos proyectos de investigación avalados por la vicerrectoría académica que luego se traduce en publicaciones, que tienen como fin hacer productos que te avalan como académico. Además de buscar avalar como académico, estas investigaciones buscan devolverles a las comunidades lo que estas le han dado al investigador. Experta 2 (comunicación personal, 06 de abril, 2021)

En este sentido, se observa que la manera en la cual se abre un espacio a las comunidades indígenas mediante la investigación y mostrando interés en aportar una ayuda a las comunidades que a su vez le han ayudado al investigador con su búsqueda.

2. ¿Cree factible un proceso de decolonización de la Pontificia Universidad Javeriana?

El propósito de esta pregunta es conocer la perspectiva respecto a la propuesta de decolonización de la PUJ. Respecto a esto, la autora resalta:

Yo creo que este proceso está en curso. A pesar de que la PUJ en su misión quiera apostar por una sociedad más justa y la narrativa de la civilización sea una de las narrativas propias del colonialismo, el espíritu social de la universidad invita a las prácticas que tienen que ver con la decolonización. Esto ocurre en las clases, en las prácticas de algunos profesores, en investigaciones como esta, que ayudan a preguntarse cómo construimos una identidad auténtica. Experta 2 (comunicación personal, 06 de abril, 2021)

Con esta intervención, se evidencia que a pesar de que las directivas de la universidad no estén en la línea de la decolonialidad, la comunidad sí. Esto permite que haya una decolonización desde adentro hacia afuera de la universidad, siendo el centro los estudiantes y docentes y el exterior las directivas.

3. ¿Cómo cree que sería el escenario en el que se decolonice el currículo de la PUJ para reconocer los saberes ancestrales y permitir la participación de indígenas como estudiantes, docentes y o directivos de esta universidad?

La finalidad de esta pregunta es conocer cómo sería el escenario de la PUJ con su currículo decolonizado. Al respecto, afirma:

Como estudiantes habría que ver cuál es el porcentaje que se auto representa como indígena. Como profesores no se ve tan representativo el número de indígenas, puede que no como docentes formales, pero en los cursos de diálogo de reconocimientos ancestrales han venido sabedores a hablar de sus prácticas otras. Sin embargo, para reconocer un saber este debe ser legitimado con una serie de prácticas que en este caso no favorecería a las comunidades indígenas. Experta 2 (comunicación personal, 06 de abril, 2021)

Con esto se puede entrever que, aunque la Universidad está en un proceso de decolonización, todavía no hay canales precisos que permitan validación de los saberes otros.

Experta 3:

En esta entrevista se plantearon 2 preguntas, a saber:

1. Teniendo en cuenta tu tesis doctoral ¿de qué manera crees que el sistema educativo es responsable para la exclusión que viven las comunidades indígenas en el contexto educativo formal?

Esta pregunta estaba enfocada en conocer por parte de una investigadora en este campo, si el sistema educativo estaba vinculado con la exclusión educativa de comunidades indígenas.

Al respecto respondió:

Lo pensaría en el marco del sistema educativo colombiano. Las políticas públicas educativas tienen una responsabilidad completa, desde su concepción y perspectiva en la planeación de la política pública se debe contemplar la inclusión e integración de las poblaciones indígenas. En el papel está escrito, pero ¿cómo hacemos efectivos y reales esos procesos de inclusión? No hay universidades que formen en la etnoeducación. Hoy en día no hay un diálogo con los saberes de las comunidades indígenas y se desconocen los procesos que ha tenido la educación indígena en evaluaciones como saber 11. Esto también tiene que ver con la formación de maestros de la ruralidad, ¿quién los forma? en la ruralidad, desde la ruralidad y para la ruralidad. Es por esto que hay desarticulación de las políticas. Ejemplo ley de lenguas indígenas nacional. Los lineamientos educativos hablan de inclusión, pero cuando se hace realidad no existe. Y cuando se dan se subordinan desde las comunidades indígenas a nuestros saberes y formación eurocéntrica. La responsabilidad es de todos los actores educativos. Experta 3 (comunicación personal, 11 de marzo, 2021)

De acuerdo con lo descrito, se evidencia que el sistema educativo influye en la exclusión y a su vez en la calidad de formación tanto de docentes como de estudiantes. Esto acontece por la ruptura de las políticas con la ejecución de las mismas, ya que en el papel se estipula realizar ese objetivo, pero en la práctica no se cumple.

2. Al ser la PUJ una institución educativa privada, ¿cómo cree que esta podría romper con la invisibilización y exclusión que el sistema educativo genera sobre las comunidades indígenas?

El fin con el que se planteó esta pregunta fue conocer cómo la PUJ podría contribuir a la visibilización de las comunidades excluidas de la educación formal. Con relación a lo anterior, la experta afirma:

No es sólo con más recepción de estudiantes indígenas en las diferentes sedes. La u privada tiene una responsabilidad social grande frente a la población y educación, la u debe ir a las regiones. Se

podría establecer nodos - sedes para ir a las regiones, pero esto requiere de fondos. Es necesario el presupuesto, se tiende romantizar el trabajo con comunidades creyendo que no vale, no necesita tiempo... No, es necesario un equipo de docentes encargados que se responsabilicen. La PUJ en territorio tiene gran aceptación. Hay procesos en los que la comunidad se vuelve crítica y evita que la universidad los haga adaptarse a sus modos de enseñanza y conocimiento. En estos momentos, hay la Unidad proyecto amazónico javeriano, desde diferentes campos hace muchas cosas en la región (desde salud, ecología, etc.), pero no tiene componente educativo. Para este componente se debe tener en cuenta que siempre hemos exotizado los indígenas, pero pocas veces pensamos que va más allá de viajes a territorio, es un trabajo de largo aliento. Experta 3 (comunicación personal, 11 de marzo, 2021)

Con esta intervención, se evidencia que la PUJ procura abordar las comunidades indígenas, dándoles apoyo de formación en los campos que le compete a la comunidad, pero hace falta el factor educativo. Es aquí que el apoyo de las políticas sería fundamental para la capacitación de la docencia sea adecuada y el reconocimiento tanto económico como social sea el indicado con esta labor.

Experta 4:

A la entrevistada se le plantearon 2 preguntas:

1. Teniendo en cuenta las investigaciones que usted ha guiado desde la perspectiva decolonial, ¿considera pertinente abrir un espacio para que las comunidades indígenas se integren como estudiantes a la educación formal en el contexto de la PUJ?

Con la pregunta se pretende conocer la opinión de un investigador de la decolonialidad si es pertinente integrar indígenas en la PUJ como estudiantes. Respecto a lo anterior la autora resalta:

Las investigaciones en perspectiva decolonial en el marco de trabajos de grado no suelen enfocarse en la integración de población indígena como estudiantes universitarios, sino en abrir espacios donde la voz en primera persona del individuo con trasfondo indígena sea un actor con voz propia (no mediada por parámetros occidentalizados), que propicia y construye diálogos de construcción de sociedad y habitación de los espacios.

En mi opinión, la integración del indígena como estudiante en programas de educación formal no es necesariamente un fin decolonial, pero su presencia como actor en la educación superior es indispensable en nuestro territorio. Tengo entendido que ya hay disposiciones que fomentan el acceso de estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas a la Educación superior en

Colombia desde hace algunas décadas, al menos en el sector público. En el caso de la PUJ, en el marco del proyecto educativo que conecte e impacte la realidad social del país, existen iniciativas de investigación que propician espacios de encuentro, estudio y construcción de saberes con las comunidades autóctonas de nuestro país (ej. Endulza la palabra, en torno a la revitalización de la lengua). Experta 4 (comunicación personal, 20 de abril, 2021)

En esta intervención, se observa que al igual que la experta 2, se menciona que la forma en la cual se les está dando inclusión a los indígenas y a sus saberes es mediante la investigación. El tipo de investigaciones que hacen esto, son las que les dan voz y visibilizan como un igual al indígena o la comunidad que aportó a su trabajo.

2. ¿Cómo cree que sería el escenario en el que se descolonice el currículo de la PUJ para reconocer los saberes ancestrales y permitir la participación de indígenas como estudiantes, docentes y/o directivos de esta universidad?

La pregunta está enfocada en conocer otra perspectiva frente al escenario de la PUJ con un currículo decolonizado que reconozca saberes otros en su comunidad. A la pregunta, la experta respondió:

Es necesario seguir promoviendo y ampliando espacios de encuentro y diálogo con las comunidades autóctonas del territorio y con todos aquellos sectores que, por disposiciones políticas de siglos y aparición reciente, suelen ser acallados, diezmados y/o extintos en la construcción de identidades individuales y grupales de colombiano. Experta 4 (comunicación personal, 20 de abril, 2021)

Con esta respuesta se destaca la importancia de promover más espacios que incluyan las comunidades marginadas, en donde se reconozcan sus saberes y se formen identidad grupal. Es aquí en donde esta investigación empieza ya a generar un impacto positivo, dado que pone de relieve que el panorama está a favor de esta inclusión, solo que hace falta promover más espacios, abrir nuevas fronteras que permitan que indígenas accedan a la educación formal de calidad.

Estudiantes

A continuación, se presentan las preguntas realizadas con su respectivo análisis y los datos graficados.



Gráfico 1

En la gráfica 1 se observa que el 93% de los entrevistados coinciden en que el conocimiento científico tiene un mayor peso sobre los saberes otros, enfatizando en el que poseen las comunidades otras. En esta pregunta se considera relevante la siguiente intervención de uno de los encuestados, ya que muestra una de las razones por las cuales se le da preponderancia al conocimiento científico.

Sí. La razón por la que considero que el conocimiento científico se sobrepone sobre de aquel proveniente de los indígenas es porque en países como Colombia, los indígenas han sido y siguen siendo infravalorados. La comunidad colombiana se ha olvidado de ellos, sin darse cuenta de que en muchas formas de vida, conocimientos y creencias que hoy en día la sociedad actual repite son provenientes de lo que ellos aún conciben como forma de vida. (encuestado 1, 2021)

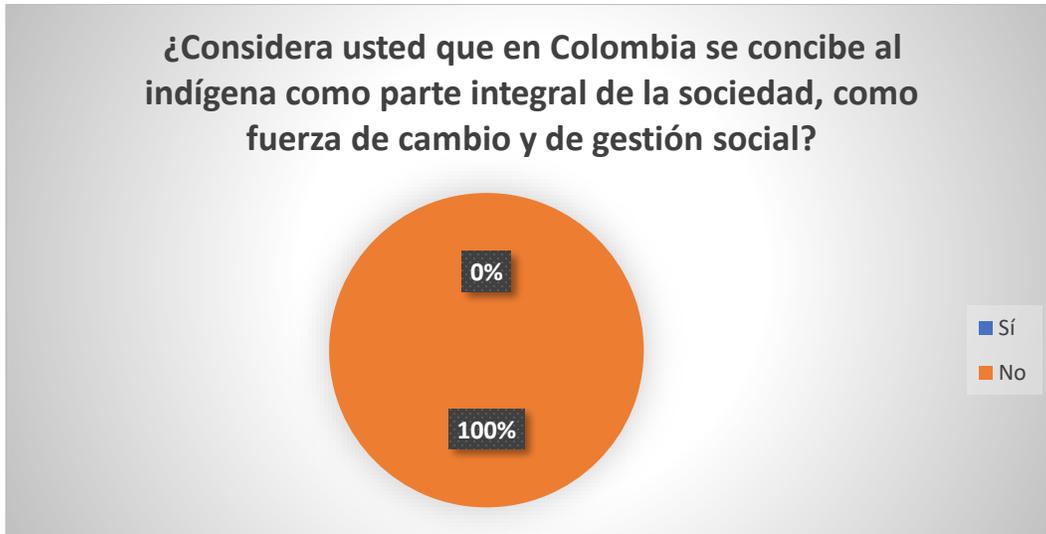


Gráfico 2

En esta segunda gráfica se pretendía saber si los indígenas son incluidos integralmente en Colombia. Se puede observar que el 100% concuerda que en el territorio colombiano no se concibe a los indígenas como parte integral del país. Al respecto el entrevistado 4 destaca:

Las comunidades indígenas y por ende sus integrantes no son tratados con igualdad en nuestra sociedad, primero se observa un abandono a estas comunidades por parte del gobierno, aunque muchas de las dificultades sean conocidas por la sociedad, poco se hace para brindarles la ayuda como iguales. (entrevistado 4, 2021)

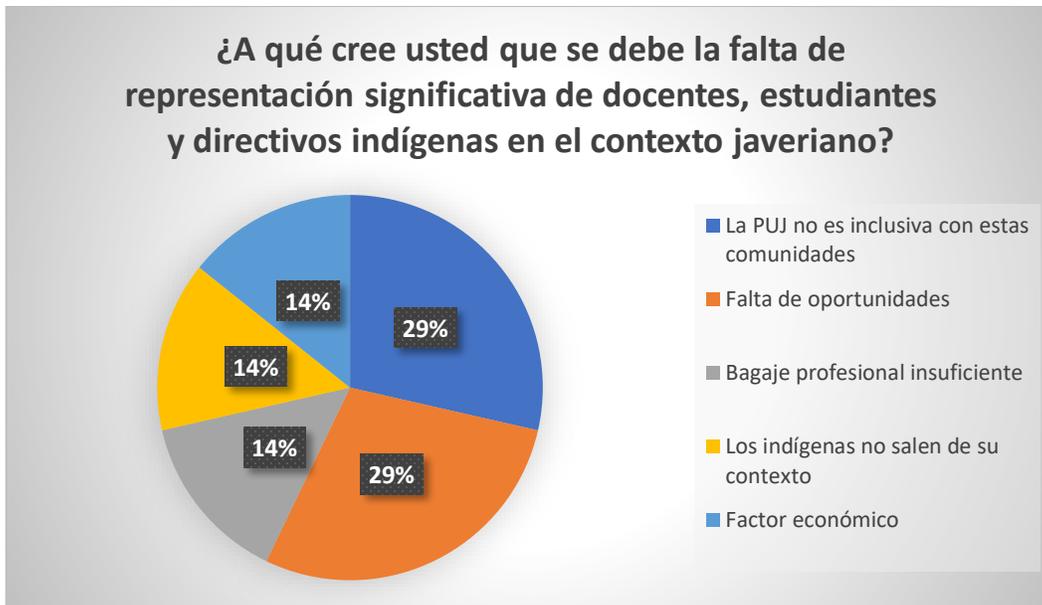


Gráfico 3

En el siguiente gráfico se evidencian algunas de las razones por la cual hay un bajo número de indígenas en el contexto javeriano. Las variantes son dadas por los encuestados, en donde coincide un 29% tanto para la falta de inclusión de la PUI y para la falta de oportunidades para recibir a estas comunidades. Así mismo, el 14% coincide en que el bagaje de un indígena no es suficiente para ingresar como docente, también en que los indígenas no están interesados en salir de su territorio, y a su vez en que el factor económico limita el ingreso a esta institución. En este apartado se considera importante la intervención del encuestado 8:

Para ser profesor en la Javeriana, supongo yo, hay que tener un nivel de educación mínimo profesional, mejor si ha realizado posgrados, especializaciones, entre otros. Ahora, es importante resaltar el hecho de que la probabilidad de que personas indígenas lleguen a obtener este tipo de titulaciones en una sociedad como la colombiana es bastante difícil. (encuestado 8, 2021)

Se considera importante esta respuesta porque aquí se evidencia que la limitante para enseñar en la PUI se extiende a la falta de oportunidades educativas para las comunidades minoritarias en el proceso de formación.

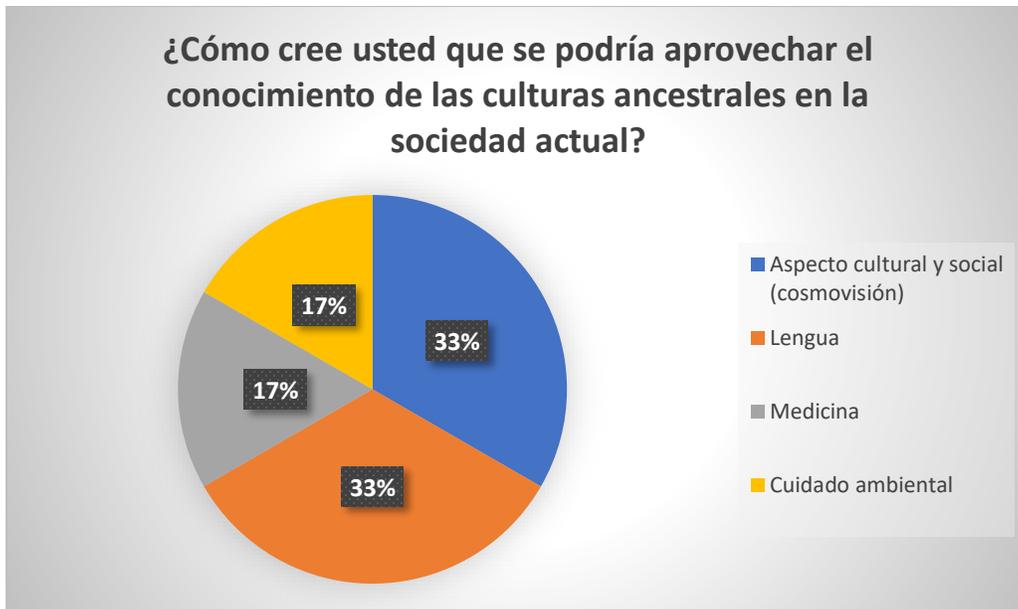


Gráfico 4

En la siguiente gráfica se observan los campos a los cuales se puede extender el conocimiento ancestral de las comunidades indígenas. Las variantes obtenidas fueron propuestas por los encuestados, en donde el 33% coincide tanto en el conocimiento de convivencia social y de prácticas culturales, como en el estudio y preservación de las lenguas. Por otro lado, el 17% coincide en que estos conocimientos se pueden extender a la medicina y al cuidado ambiental. Para esta pregunta se resalta la respuesta del encuestado 11, debido a que expresa uno de los aspectos en donde los colombianos deben trabajar para que todos concibamos la equidad como un valor social fundamental.

A pesar de la gran variedad de conocimientos indígenas que se podrían obtener, creo que todos ellos se podrían enfocar mejor la manera en la que expresamos o interpretamos la realidad en nuestra sociedad, haciéndonos replantear ideas, valores, intereses de las personas y la relación que tenemos entre nosotros mismos y con nuestro medio. (encuestado 11, 2021)

¿Qué factores influyen en el momento de abordar un trabajo académico acerca de una comunidad indígena y cuál considera la mejor manera para acercarse a esta población?

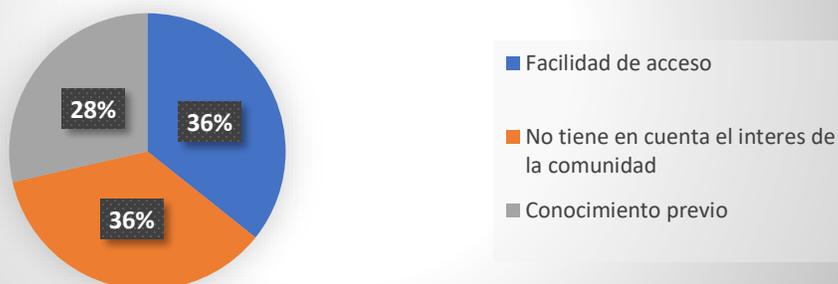


Gráfico 5

En la pregunta final se buscó entender la razón por la cual trabajaría o no con una comunidad indígena. Algunas de las razones que dieron incluyen la facilidad de acceso a las comunidades y los conocimientos previos que tiene sobre la comunidad. El 36% coincidió en que no tendrían en cuenta los intereses de la comunidad sino estudiarían algo de interés propio que se relacione con los indígenas.

Profesores

A continuación, se presentan las preguntas realizadas con su respectivo análisis y los datos graficados.

¿Considera usted que en la sociedad colombiana se pone de relieve el conocimiento científico occidental por encima de los saberes y conocimientos de los indígenas?

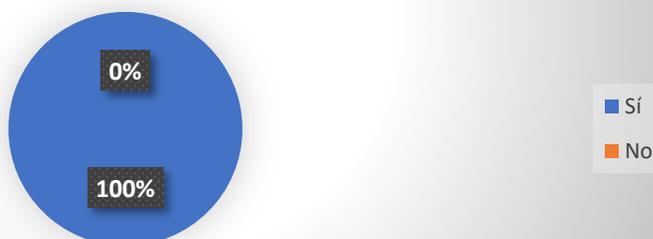


Gráfico 6

El 100% de los docentes considera que el conocimiento más relevante es el científico, dejando de lado el conocimiento indígena. Aquí, se resalta la respuesta del encuestado 4 porque muestra la razón por la cual se prima el conocimiento científico.

Sí. El conocimiento científico explica y predice los fenómenos naturales y sociales. El saber ancestral lograr muchas veces explicar y predecir, pero también tiene pocas evidencias y su sustento es varias veces creencias. Ahora bien, la primacía del primero se debe también a las propias lógicas de imposición colonial. (encuestado 4, 2021)



Gráfico 7

En esta pregunta el 100% de los docentes considera que las investigaciones se pueden producir desde el conocimiento indígena junto con el científico ya predeterminado. Para esta pregunta, nuevamente el entrevistado 4 da una respuesta, en la cual hay un ejemplo de dicha combinación de conocimiento.

Sí. Hay saberes ancestrales que después de un diálogo con la ciencia occidental ha logrado conocimientos importantes. Ejemplo de ello son los análisis de plantas medicinales. También nuevas formas de organización social y democracia alternativas a la teoría liberal europea. (encuestado 4, 2021)



Gráfico 8

Los docentes propusieron que los saberes ancestrales pueden extenderse a campos como la medicina, al área de investigaciones, al reconocimiento del otro como igual y al beneficio de los ecosistemas. Como respuesta a esta pregunta el encuestado 2 propone:

Creo que las concepciones holísticas que caracterizan a los saberes ancestrales serían un fundamento importante para las áreas del conocimiento relacionadas con los seres humanos y con los seres vivos en general. (encuestado 2, 2021)

La respuesta revela la importancia de extender y entender los saberes ancestrales como conocimientos del y para el bien del ser humano y los seres vivos en general. En ello, se refleja el compromiso ético que las comunidades originarias tienen con la biodiversidad.

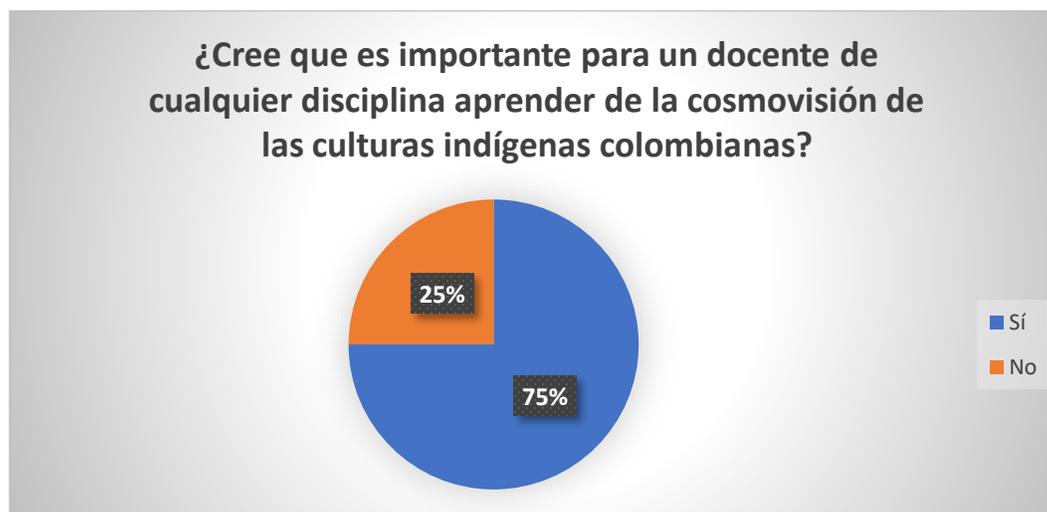


Gráfico 9

Ante esta pregunta, el 75% de los docentes coincide en que es pertinente para un docente tener conocimientos relacionados a las cosmovisiones de los indígenas. Al respecto el encuestado 2 afirma:

Claro. Los docentes, en general, intentamos construir para nosotros y para nuestros estudiantes un panorama de los enfoques, corrientes, tendencias más importantes en los campos disciplinares que abordamos, pero dejamos de lado estas cosmovisiones, precisamente porque se consideran no científicas, no validadas, no respaldadas por publicaciones. (encuestado 2. 2021)

Se resalta esta respuesta debido a que muestra la importancia de los conocimientos que tiene un docente y al igual los conocimientos plasmados en el currículo que están dirigidos a los estudiantes; en este orden, enseñar acerca de estos conocimientos podría concientizar a los estudiantes que a su vez impactaría a su entorno y entender que los conocimientos ancestrales son legítimos y pretender validarlos desde lo científico significa ya negar su valor.



Gráfico 10

Ante esta pregunta, los docentes no hicieron afirmaciones dado que no tenían conocimiento exacto respecto al tema, es decir no tenían conocimiento respecto a las cifras.

Al respecto cabe destacar que se buscó información en la dirección de programas académicos de la vicerrectoría, en admisiones y registro y en dirección de asuntos profesoriales. Sin embargo, no se obtuvieron ni cifras ni estadísticas actuales relacionadas con la participación de comunidades indígenas en nuestra universidad.

Conclusiones

Con base en los objetivos planteados, la fundamentación teórico-conceptual, la planeación metodológica y los resultados obtenidos se presentan las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de esta investigación.

Primero, teniendo en consideración los aportes de los diversos autores que nutren el marco referencial, las problemáticas sociales, culturales y lingüísticas que experimentan las comunidades indígenas en Colombia, se puede afirmar que las formas de colonialismo que viven las comunidades indígenas son ubicuas. Estas formas se hallan presentes en campos como, la salud, en el reconocimiento y cumplimiento de sus derechos y en la educación, siendo este uno de los campos más relevantes ya que en este se les impone una lengua dominante y a su vez se les limita la práctica de sus costumbres que están ligadas con los conocimientos ancestrales de cada comunidad. Como consecuencia de esto, los jóvenes indígenas empiezan a mostrar desinterés por sus tradiciones como la lengua y la cosmovisión afectando así el número de habitantes hablantes de esta comunidad.

En segundo lugar, se tiene en cuenta que el currículo de la Pontificia Universidad Javeriana como vehículo de los lineamientos para la enseñanza, a pesar de estar planteado desde el enfoque emancipatorio, no promueve con suficiencia la participación e integración de indígenas en la educación formal. Por tanto, se concluye que es pertinente realizar una intervención curricular con la finalidad de decolonizar las prácticas educativas que emanan del currículo para que los indígenas tengan mayor facilidad de acceso a la educación formal y asimismo sus saberes ancestrales sean aprovechados como herramienta educadora para el beneficio no solo de la comunidad javeriana sino también para sociedad colombiana al enseñarse desde la igualdad de clase, de género y de raza.

Adicionalmente, cabe resaltar que al analizar la información recolectada a partir de las entrevistas con docentes, estudiantes y directivos se identifica que la comunidad javeriana es consciente del carente reconocimiento hacia los saberes de comunidades indígenas al igual que del abandono por parte del estado. Igualmente, se identifica que los y las javerianas piden que la academia reconozca e incluya estas comunidades dentro del ámbito educativo para que de esta

manera se empiece a darles valor a estos saberes y que las comunidades amerindias sean visibilizadas dentro del país. Es por esto que con la intervención curricular planteada en este trabajo se hace un llamado a la PUJ a promover espacios de reconocimiento de los saberes ancestrales desde una perspectiva decolonial como herramienta de inclusión para que jóvenes indígenas tengan acceso al sistema educativo formal.

Para finalizar, se considera que esta investigación a pesar de no intervenir en la comunidad de manera directa y no trabajar en conjunto con las comunidades indígenas, aborda y visibiliza una problemática que afecta a miembros de esta comunidad y en sí misma representa un espacio que pretende entender y abrazar los saberes de los pueblos originarios en Colombia. Así mismo, permite invitar a buscar la coherencia y armonía de la visión ignaciana y el currículo emancipatorio junto con sus prácticas educativas en procura de la inclusión de todos y todas a la institución.

Recomendaciones

El ejercicio investigativo dio cuenta de la prevalencia de diferentes formas de colonialismo interno en la sociedad colombiana y por ello se recomienda a las instituciones gubernamentales y en especial a las instituciones educativas entender y revisar estas formas excluyentes con el fin de aportar al proceso de concientización de igualdad y equidad social.

Así mismo, se extiende la recomendación a las universidades privadas a seguir cumpliendo con la misión de educar, a no privatizar los conocimientos, a promover los derechos lingüísticos y humanos de todos los miembros de la sociedad colombiana.

Por otro lado, se invita a los docentes a tener en cuenta los saberes otros en sus prácticas en el aula, abordando desde la pedagogía crítica la necesidad de preservar las lenguas amerindias y con ellas sus saberes, o promoviendo compromisos éticos que favorezcan a todos los miembros de la sociedad, en particular a las comunidades que han sido marginalizadas. En ello, los compromisos serán desde los diferentes campos de conocimiento, como lo son las artes, la ingeniería, la medicina, y principalmente en el área de la enseñanza de las lenguas porque como hemos entendido una lengua refleja una cultura y una cultura habla lenguas.

Finalmente, para la Pontificia Universidad Javeriana se recomienda seguir escuchando la voz de los miembros de la comunidad, quienes piden promover el reconocimiento e inclusión de indígenas dentro la colectividad de la institución y no únicamente en las investigaciones sino como estudiantes, docentes o directivos de esta universidad.

Limitaciones

Para la realización de esta investigación se presentaron dos grandes limitaciones. La primera tuvo que ver con el bajo número de participantes en las encuestas y, la segunda, la imposibilidad de entrevistar a miembros de diversas comunidades indígenas colombianas.

A pesar de que se contactaron a directivos, estudiantes y docentes tanto de la Facultad de Comunicación y Lenguaje y de la Facultad de Educación, no se obtuvo un número alto de participación. Entre las causas podrían estar el gran nivel de trabajo que la enseñanza en modalidad en línea ha demandado a nivel general o tal vez falta de interés en el tema propuesto. Con respecto a la dificultad para contactar con miembros de comunidades indígenas, esta radicó en los impedimentos generados por la pandemia. Aunque se buscó un contacto con el Comité del Consejo Distrital de Cultura de indígenas este no se concretó debido a la falta de recursos para garantizar protocolos de bioseguridad para los encuentros. Con todo ello, se logró hacer un acercamiento importante con base en las investigaciones realizadas para el presente trabajo, y de algunos espacios del Semillero de Decolonización del Lenguaje que permitieron entender que esta problemática interpela a gran parte de la comunidad indígena.

Referencias bibliográficas

- Agray, N. (2001). *Currículo emancipatorio y enseñanza de lenguas extranjeras, ¿ficción o realidad?* La Habana, Cuba.
- Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, XXIX(56),420-427.[fecha de Consulta 10 de Mayo de 2021]. ISSN: 0120-4823. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86019348023>
- Agray, N. (2011). Minorías étnicas, interculturalidad y escritura académica en la Pontificia Universidad Javeriana. En *Reflexiones sobre Lengua, Etnia y Educación* (pp. 153-176). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Alban, A. (2008). “¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” En Grueso Bonilla, A. y Villa W. (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá D.C, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Angulo, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? *ANGULO, F. y BLANCO, N.(Coords.): Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, Aljibe*, 17-31.
- Arbeláez Jiménez, J. & Vélez Posada, P. (2008). *La Etnoeducación en Colombia, Una Mirada Indígena*. Monografía. Universidad Eafit. Escuela de Derecho, Medellín.
- Barbero Cárdenas, C., Cabrera Orozco, F., y Mahecha Rubio, D. (2012). Plan especial de salvaguardia de urgencia de las manifestaciones culturales del pueblo Nükak. Bogotá D.C, Colombia.
- Bayona, A. y López, J. (2020). *Decolonización e interculturalidad: Condiciones de diseño de material para el desarrollo de la CCI en las aulas de ELE de la Pontificia Universidad Javeriana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, Colombia.
- Bonet, A. (2010). Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. *REDALYC*. Recuperado de https://www.academia.edu/35723848/Hermenéutica_diatópica_localismos_globalizados_y_nuevos_imperialismos_culturales_orientaciones_para_el_diálogo_intercultural
- Castañeda Riascos, D y Segura Urrea, N. (2017). *Tejiendo saberes entre lenguas y culturas: Tensiones y rupturas entre dos formas diferentes de leer y escribir el mundo* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, Colombia.

- Castro-Gómez, S. (2000). “Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura”, En Castro-Gómez, S. (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 93-107). Bogotá D.C, Colombia: Pensar.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá D.C, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Conejo Arellano, Alberto (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad. Revista de Educación*, 3(2),64-82.[fecha de Consulta 17 de Abril de 2021]. ISSN: 1390-325X. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>
- Cornejo, I. (Ed)y Rufer, M. (Ed) (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: CLASCO. Recuperado de ISBN 978-987-722-741-3
- Cortéz Vázquez, F. (2013). Buenas prácticas sobre educación indígena. *UNICEF México*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4307>
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo. Estrategias para una pedagogía crítica. *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública, Pablo Gentili comp., Buenos Aires: Edit. Losada.*
- Dankhe, O. L. (1976). *Investigación y comunicación*, en C. Fernández—Collado y G.L. Dankhe (Eds): “La comunicación humana: ciencia social”. México, D.F: McGrawHill de México. Capítulo 13, pp. 385—454.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Decolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2011a). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. *Sociología Histórica*, (2), 465-471.
- De Sousa Santos, B. (2011b). Epistemologías del sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. (54), 17-39.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2007). *Colombia una nación multicultural: su diversidad étnica*. Recuperado de:
https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

- En Sampieri DANKHE, G. L. (1976). Investigación y comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L., Dankhe (Eds): "La comunicación humana: ciencia social". México, D.F: McGraw Hill de México. Capítulo 13, pp. 385-454.
- Facultad de Ciencias Humanas. (2013). *Centro de Documentación Palabra y Memoria*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/palabramemoria/>
- Fanon, F. (2010). Reseñas. *Cuadernos De Historia Contemporánea*, 32, 243 - 297. Recuperado a partir de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO1010110243A>
- Garzón López, P. (2013). *Pueblos indígenas y Decolonialidad: sobre la colonización epistemológica occidental* (pp. 305-331). Andamios.
- Grosfoguel, R. (2011). "Decolonizing Post-Colonial studies and Paradigms of Political-economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality".
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Hamel, R. (1993). Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalpa 29* (políticas del lenguaje en América Latina): 5-39.
- Hamel, R. (1995). Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Revista Alteridades*, vol. 5, núm. 10, pp. 79-88 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.
- Hamers, J., & Blanc, M. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill Interamericana.
- Herrera Huérfano, E., Sierra Caballero, F. y Del Valle Rojas, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber-poder informativo y nueva Comunicología Latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (131), 77-105.
- IESALC-UNESCO, Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali, Colombia: Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Instituto Caro y Cuervo. (2010). *Objetivos y Funciones*. Recuperado de: <https://www.caroycuervo.gov.co/Institucional/objetivos-y-funciones/>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2006). La población indígena del Ecuador: análisis de estadísticas socio-demográficas. Recuperado de:

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2009/7015.pdf>

Jaramillo Arango, C. (2013). *Decolonizar el ser, el saber y el poder en la Universidad Latinoamericana* (tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura seccional Medellín, Antioquia, Colombia.

Jitomanue. (2019). Charla Semillero Decolonizar el Lenguaje.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLASCO.

Listado de Admitidos Proceso de Formación – DPI. (31 de diciembre 2020). Universidad Autónoma Indígena Intercultural. Recuperado de: <https://uaiinpebi-cric.edu.co/noticias/listado-de-admitidos-proceso-de-formacion-dpi/>

López L., & Küper, W. (1999). La educación internacional bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Ibero Americana*, 20.

López, J. M. T. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*, 283-307.

Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el Giro des-colonial. *Revista del Centro Andino de Estudios Internacionales*, (7), 65-78. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>

Martín-Barbero, J. (2018). *La palabra y la acción: por una dialéctica de la liberación*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Melo Macías, A. (2019). *Sincronizando vínculos con la Tierra y la comunidad, a partir de diálogos de saberes ancestrales: sistematización de una experiencia en Bogotá* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C, Colombia.

Mignolo, W. (2007a). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura.

Un manifiesto. En Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá D.C, Colombia: Siglo del hombre editores.

Mignolo, W. (2007b). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa Editorial S.A.

- Mignolo, W. (2008). La opción decolonial. *Letral*. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/letral/article/view/3555/3543>
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y emancipación*, 2, 251-276.
- Ministerio de Cultura. (2008). *Políticas de protección a la diversidad etnolingüística*. Recuperado de: <https://mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/proteccion-diversidad-etnolingüística/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Cultura. (s.f). *Atención institucional del estado a la protección de la diversidad etnolingüística en Colombia*. Recuperado de: [https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/DirPoblaciones_Atención estatla protección lenguas nativas.pdf](https://www.mincultura.gov.co/prensa/noticias/Documents/Poblaciones/DirPoblaciones_Atención%20estatla%20protección%20lenguas%20nativas.pdf)
- Ministerio de Cultura. (s.f). *Nonuya*. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Nonuya.pdf>
- Ministerio de Cultura. (s.f). *Tinigua*. Recuperado de: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Documents/Tinigua.pdf>
- Molina-Betancur, Carlos Mario, La autonomía educativa indígena en Colombia, 124 Vniversitas, 261-292 (2012)
- Orjuela, M. (s.f). “Nuestros hijos y nietos ya no quieren aprender la lengua huitoto”: Humberto Cote. *Radio Nacional de Colombia*. Recuperado de: <https://www.radionacional.co/especiales-paz/nuestros-hijos-nietos-ya-no-quieren-aprender-la-lengua-huitoto-nuestras-tradiciones>
- Pajuelo Teves, R. (2002). *El lugar de la utopía aportes de Anibal Quijano sobre cultura y poder*. Buenos Aires, Argentina: CLASCO.
- Panikkar, R. (1993). *Paz y desarme cultural*. Santander, España: Sal Terrae.
- Perdomo, V. (2019). *Los Niños Siguen Siendo Peces: Un Acercamiento al Cuento y al Aprendizaje de los Niños y Niñas Tikuna en las Comunidades San Antonio y San Pedro (Amazonas) (Tesis de pregrado, Facultad de Ciencias Sociales)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

- Quijano, A. (1980). *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú*. Lima: Mosca Azul Editores.
- Quijano, A. (1999). "Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina". En: Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales "Pensar", Pontificia Universidad Javeriana.
- Quijano, A. (2000). "Coloniality of Power, ethnocentrism, and Latin America". *NEPANTLA*. Vol. 1, no. 3.
- Ramírez, J. (2003). Proyecto Acceso a la Educación Bilingüe Intercultural. En *The School for International Training* (pp. 3-8). Guatemala.
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Oprimidos, pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y qhechwa, 1900-1980*. Editorial La Mirada Salvaje. La Paz, Bolivia.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz, Bolivia: Piedra Rota.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Tinta y Limón Ediciones / Colección Nociones Comunes. Buenos Aires, Argentina.
- Rivera Cusicanqui, S. y Lehm, Z. (1988). *Los artesanos libertarios y a ética del trabajo*. Tinta y Limón Ediciones y Madreselva. Buenos Aires, Argentina.
- Romero, F. (2002). La educación indígena en Colombia: Referentes conceptuales y sociohistóricos. En Congreso Virtual 2002 Noticias de Antropología y Arqueología. Recuperado de https://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm
- Sacristán, J. G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Morata.
- Sacristán, J. G., Linuesa, M. C., Alonso, R. F., Perrenoud, P. (2011). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (No. 1). Ediciones Morata.
- Sánchez A., W. (2011). *Políticas lingüísticas y programas educativos de las minorías étnicas en la universidad colombiana*. En *Reflexiones sobre Lengua, Etnia y Educación* (pp. 9-31). Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

- Santos D.; Sánchez, W.; Ruíz, J.; García, A.; y Agray N. (2001) Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras. Proyecto de investigación Departamento de Lenguas. Pontificia Universidad Javeriana
- Suárez Veintimilla, N. y Mullo Cepeda, L. (2017). *Inclusión de los estudiantes indígenas, en la participación ciudadana desde el año 2009 hasta la actualidad, para los estudiantes del 9no grado de educación general básica unificada en área de Estudios Sociales de la Unidad Educativa intercultural bilingüe Jaime Roldós Aguilera, de la zona 8 distrito 8, circuito 1 de la provincia del Guayas cantón Guayaquil de la parroquia Tarqui, período lectivo 2015-2016*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/25760>
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de los estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- The School for International Training. (2003). *Educación Indígena en las Américas*. Recuperado de <https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=sop>
- Touriñán, J. M. (1987) Teoría de la Educación. La Educación como objeto de conocimiento. Madrid, Anaya.
- Touriñán, J. M. (1995) Exigencias de la Profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, (164), 411-437
- Touriñán, J. M. (2007) Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada, *Bordón*, (59: 2-3), 261-311. Fecha publicación, Abril de 2008.
- Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. *CURRÍCULO Y ESTRATEGIAS DOCENTES*. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. Vol. 1, no. 1.
- Trillos Amaya, M. (1996). Bilingüismo desigual en las escuelas de La Sierra Nevada de Santa Marta. *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, núm3.
- Vergalito, E. (2009). Acotaciones Filosóficas a la “Hermenéutica Diatópica” de Boaventura de Sousa Santos. *Impulso, Piracicaba*, (48), 19-30.
- Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fornet-Betancourt, R., Garcés, F., Quintanilla, V. H., y Ticona, E. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización*. La Paz, Bolivia: III-CAB.

Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: III-CAB.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”.

Walsh, C. (2016). *¿Interculturalidad y (de)colonialidad? gritos, grietas y siembras desde Abya Yala*.