

Pedagogías interculturales: voces y miradas étnicas en la Universidad Pedagógica Nacional*

*Pedagogias interculturais:
vozes e olhares étnicos na
Universidade Pedagógica Nacional*

*Intercultural Pedagogies:
Voices and Ethnic Views at the
Universidad Pedagógica Nacional*

Angie Linda Benavides Cortés** y Carolina García-Ramírez***

DOI: 10.30578/nomadas.n56a13

El artículo presenta los resultados de la investigación “Pedagogías interculturales y universidad”, con especial énfasis en el trabajo de campo que recoge las voces y las miradas de estudiantes, egresadas y egresados étnicos de la Universidad Pedagógica Nacional. Se tienen en cuenta sus reflexiones identitarias, sus experiencias tanto en la Universidad como en la ciudad, los procesos de discriminaciones y resistencias vividas y, por último, los aportes a las pedagogías interculturales.

Palabras clave: pedagogías interculturales, universidad, grupos étnicos, identidades, discriminación, resistencias.

O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Pedagogias interculturais e universidade”, com especial ênfase no trabalho de campo que coleta as vozes e olhares de estudantes, graduadas e graduados étnicos da Universidade Pedagógica Nacional. São consideradas suas reflexões identitárias, suas experiências tanto na Universidade como na cidade, os processos de discriminações e resistências vividas e, por último, os aportes às pedagogias interculturais.

Palavras-chave: pedagogias interculturais, universidade, grupos étnicos, identidades, discriminação, resistência.

The article presents the results of the research project “Intercultural Pedagogies and University”, with special emphasis on the field work that collects the voices and views of ethnic students and graduates of the Universidad Pedagógica Nacional (National Pedagogical University). Their identity reflections, their experiences both at the University and in the city, the processes of discrimination and resistance experienced, and finally, the contributions to intercultural pedagogies, are taken into account.

Keywords: intercultural pedagogies, university, ethnic groups, identities, discrimination, resistance.

* Este artículo emerge de la investigación “Pedagogías interculturales y universidad” realizada en el marco de la convocatoria interna de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), Bogotá, febrero del 2021-abril del 2022.

** Profesora adscrita al Departamento de Posgrados en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia), donde integra el grupo de investigación Equidad y diversidad en educación. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; licenciada en Psicología y Pedagogía. Correo: albenavides@pedagogica.edu.co

*** Profesora adscrita al Departamento de Lenguas en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia), donde integra el grupo de investigación Equidad y diversidad en educación. Doctoranda en Educación de la Universidad de La Salle (Costa Rica); magíster en Educación y Lingüista. Correo: cgarciar@pedagogica.edu.co

original recibido: 24/01/2022
aceptado: 29/08/2022

ISSN impreso: 0121-7550
ISSN electrónico: 2539-4762
nomadas.ucentral.edu.co
nomadas@ucentral.edu.co
Págs. 251~266

Compartir la palabra

La investigación “Pedagogías interculturales y universidad”¹ emerge como parte de los propósitos investigativos del grupo de investigación Equidad y Diversidad en Educación, desde dos investigaciones previas, la primera de ellas denominada “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”, llevada a cabo durante el año 2019, cuyo propósito fue caracterizar las prácticas pedagógicas interculturales de tres instituciones educativas multiculturales en la ciudad de Bogotá, a partir de un estudio etnográfico. La segunda se denomina “Saberes interculturales en la escuela”, y se realizó durante el año 2020, con el propósito de continuar dialogando con las maestras y los maestros de las mismas escuelas y analizar las dimensiones de los saberes en sus prácticas pedagógicas, identificadas anteriormente como interculturales, con el fin de aportar elementos para el fortalecimiento de una propuesta pedagógica intercultural para todos y todas, en clave de justicia epistémica en los diversos escenarios educativos. Con base en estos dos proyectos desarrollados con anterioridad en el ámbito de la escuela, nos propusimos retornar casa adentro, para preguntarnos sobre las experiencias de vida universitaria de estudiantes, egresadas y egresados de programas de pregrado y postgrado, pertenecientes a los diversos grupos étnicos del país, y de esta manera analizar cómo la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) avanza hacia la construcción de las pedagogías interculturales.

Este retorno recoge muchas de las experiencias e inquietudes narradas por maestras y maestros en las instituciones con las que dialogamos a lo largo del 2019 y el 2020, en la medida en que en aquel compartir de

la palabra, de manera constante, se hacía referencia a que en sus propios procesos formativos universitarios era casi nula la reflexión sobre la interculturalidad o ejes como las diferencias, las apuestas antidiscriminatorias, antirracistas, antipatriarcales, entre muchas otras, pero en diversas instancias se esperaba que sus prácticas pedagógicas sí las implementara, y en otros casos el mismo contexto de sus prácticas les invitaba a cuestionarse por el lugar de esta reflexión.

La fundamentación teórica del proyecto se hace desde dos aristas, las pedagogías interculturales y la educación universitaria. Con esa perspectiva, consideramos que la interculturalidad en la educación está atravesada por las pedagogías interculturales, entendidas como aquellas que propenden por trascender los esencialismos de las identidades y las culturas, para así transitar hacia procesos de hibridación que permitan reconocer la diferencia, mantener el terreno del debate y la lucha para combatir el racismo, la exclusión y la discriminación, todo lo cual es pertinente para identificar el tránsito educativo que viven aquellas poblaciones históricamente excluidas y que ahora se posicionan en el interior de la universidad para contribuir a la construcción de pedagogías interculturales.

Estos procesos educativos, sin embargo, más que constituir apuestas interculturales se han instrumentalizado a favor del modelo funcional que “reconoce” (entre comillas porque es un proceso que se ubica en los lugares de poder) la diversidad desde la institucionalidad al crear políticas de inclusión y accesibilidad a la educación universitaria, sin contemplar dentro de su implementación las desigualdades sociales y culturales que han vivido históricamente los grupos

étnicos. De acuerdo con Sepúlveda (2018), las políticas de educación superior responden a marcos generales que posicionan el conocimiento hegemónico como eje central en programas de desarrollo tanto institucional como territorial en las instituciones universitarias convencionales. Pensar la universidad desde las pedagogías interculturales implica, no obstante, la transformación de las relaciones de poder que se han encargado de relegar los saberes otros, los seres otros (no solo humanos, sino que también se incluye tanto a los seres de la naturaleza como a los seres espirituales), a los territorios otros, las relaciones otras, las identidades otras, y, de esta manera, iniciar el compartir de la palabra desde las posibilidades de auto-des-cubrirnos tanto en las propias voces y miradas como en las de los otros.

Este trabajo de investigación se enfocó en el análisis de las narrativas de estudiantes, egresadas y egresados de grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos y Rrom, de pregrado y posgrado), incluyendo el estudio de políticas educativas de universidades públicas y privadas en América Latina y en particular en Colombia, y el reconocimiento de la experiencia de investigadores e investigadoras de la universidad en el campo. No obstante, en el caso del presente artículo, tan solo tendremos en cuenta las voces y las miradas de estudiantes, egresadas y egresados, debido a la limitada extensión.

Se aborda la perspectiva narrativa, desde los planteamientos de autores como Connelly y Clandinin (1995), Ricoeur (2001 y 2003), Ribeiro (2017) y Larrosa (2007), quienes comprenden que esta permite dar cuenta de experiencias de vida, expectativas, saberes, sentires, que en nuestro caso se enfocan en las narrativas, las prácticas y las apuestas formativas de estudiantes, egresadas y egresados de la UPN. Asimismo, las narrativas que presentamos buscan dar cuenta de una perspectiva interseccional, teniendo en cuenta que para Munévar (2013, citada por García-Ramírez *et al.*, 2020) la interseccionalidad:

constituye una convocatoria epistémica para traspasar lo ignorado en términos binarios, hegemónicos o esencialistas, [...] y a su vez, ayuda a interpretar la forma en que las políticas, los programas, los servicios y las leyes que afectan un aspecto determinado de las subjetividades están inextricablemente vinculados a otros procesos: los de despolitización, y a otras relaciones: las estructurales. (p. 23)

Para esta investigación contemplamos el acercamiento a estudiantes, egresadas, egresados, investigadoras e investigadores, con quienes en diferentes instancias nos reunimos para iniciar el diálogo. Luego, por medio de entrevistas, círculos de palabra y diferentes encuentros, se obtuvo el corpus para iniciar el análisis, la categorización y la codificación, en imbricación permanente con reflexiones teórico-metodológicas orientadoras de esta apuesta escritural.

Situar la mirada en el contexto multicultural universitario

Hasta mediados del siglo XX se seguía considerando a Colombia como una nación social y culturalmente homogénea, en la que no se reconocía la presencia de otras formas de ser, de interpretar, de enunciar o de representar el mundo. Por tanto, en nuestro país se invisibilizaba a nivel legislativo y social a toda aquella persona marcada por la diferencia (cultural, sexual, corporal, intelectual, por género, de clase, migrante, entre muchas otras), sin embargo, el surgimiento de diversas reivindicaciones sociales abrió el camino para que esa enorme diferencia empezara a tomarse lugares antes reservados para ciertas élites. Por ello, ante el vacío de las instituciones de educación universitaria con enfoque diferencial, a mediados de la década de 1980 se crearon diversas propuestas de licenciatura en etnoeducación, en universidades convencionales². De forma paralela, se configuraron programas de acceso y permanencia en la educación superior, y solo hasta el año 2020 se reconocería la formalización de la primera universidad con enfoque intercultural en Colombia, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), aunque viene funcionando desde la década de 1980.

Por su parte, la UPN cuenta con un programa de admisiones inclusivas, reglamentado bajo el Acuerdo 017 del 10 de mayo del 2017, en el cual se dictan las disposiciones para la inclusión de aspirantes de grupos étnicos (comunidades negras, afrocolombianas, raizales, palenqueras, pueblos indígenas y Rrom); víctimas del conflicto armado; personas desmovilizadas en proceso de reintegración; habitantes de frontera y estudiantes provenientes de municipios de difícil acceso. Bajo este panorama, se evidencia la implementación de políticas de acciones afirmativas para garantizar la vinculación a la educación universitaria, sin embargo,



▪ Estudiantes de secundaria exigiendo mejores condiciones y más fondos para la Educación. Santiago (Chile), 2022 | Foto: Pablo Sanhueza/Reuters. Tomada de: Dw.com

más allá de permitir el acceso y la permanencia, es importante preguntarnos por las experiencias que viven las personas indígenas, afrocolombianas y romaníes en medio de su proceso educativo universitario, y con posterioridad a este, en un contexto hegemónico y que históricamente les ha invisibilizado. En este sentido, las voces y las miradas hacen referencia a las experiencias que se entrecruzan entre los cuerpos y los saberes que emergen en las vivencias narradas en el compartir de la palabra a lo largo de esta investigación.

Así, para reflexionar sobre estas experiencias nos propusimos dialogar en torno a inquietudes como: ¿qué dificultades se presentan al transitar la universidad desde su ser, su identidad y sus territorios de origen?; ¿cuáles son las condiciones y las necesidades educativas de las poblaciones étnicas en la universidad?; ¿cuáles son las realidades y los tránsitos con respecto a los aprendizajes que se gestan en la universidad?; ¿cómo se vive la experiencia lingüística en su formación?; ¿cuál es la perspectiva intercultural que viven a lo largo de la formación en los programas que cursan?; ¿cuáles son los aspectos que consideran importantes para el trabajo de pedagogías interculturales universitarias y cuáles fueron o son sus aportes a estas?

Y a ello sumamos las inquietudes de Di Caudo (2016) para replegar nuestras reflexiones y abrimos a otras voces y miradas, pensando en si las y los jóvenes universitarios de diversas etnias pueden construir caminos pluriversales para lograr el diálogo crítico intercultural, aun dentro de una institución moderno-colonial como lo es la universidad.

Dentro de la recolección de la información acudimos en primera instancia a los datos registrados por la Subdirección de Admisiones y Registro de la UPN, con corte al primer semestre del 2021, los cuales indican que en la universidad hay 532 estudiantes inscritos en las diferentes licenciaturas por medio de la modalidad de admisiones especiales, que como lo mencionamos anteriormente incluyen diferentes tipos de poblaciones. Según estos datos, 129 pertenecen a pueblos indígenas, 86 a comunidades negras, afrodescendientes, palenqueras y raizales (NARP), y tan solo un estudiante a la comunidad Rrom. Adicionalmente, varias de ellas tienen una doble condición, que no solo se refiere a su pertenencia étnica, como es el caso de 47 estudiantes que a la vez son víctimas del conflicto armado y tres más que se encuentran en condición de discapacidad visual. Asimismo, 280 se autoidentifican con el sexo femenino

y 252 con el masculino, no obstante, es importante aclarar que en la caracterización de admisiones y registro no se contempla la perspectiva de género, concepción que permitiría establecer otros diversos aspectos para el acompañamiento a las experiencias de la vida universitaria de los estudiantes. En cuanto a personas egresadas se evidencia que en el periodo comprendido entre 2016-1 y 2021-1 egresaron 73 personas, de las cuales 38 pertenecen a pueblos indígenas y 34 a las comunidades NARP; 31 son mujeres y 42 hombres.

Para iniciar el diálogo, enviamos comunicados por vía electrónica a todas las personas indicadas en los registros, además, compartimos un formulario para ampliar su caracterización (con algunas precisiones dependiendo de si era estudiante o egresada), realizamos círculos de palabra y luego entrevistas a profundidad. El formulario fue respondido por once personas egresadas tanto de programas de pregrado como de posgrado, cuatro pertenecientes a las comu-

nidades NARP y siete a diferentes pueblos indígenas. En el caso de los estudiantes, veinticinco personas lo resolvieron, de las cuales siete pertenecen a las comunidades NARP y las restantes dieciocho a diferentes pueblos indígenas. En cuanto a las entrevistas a profundidad, se realizaron una a egresada afro, dos a egresadas indígenas, una a egresado indígena, tres a estudiantes mujeres de las comunidades NARP, y dos estudiantes mujeres indígenas, todas las personas con autoidentificación cisgénero. Como se puede evidenciar, de forma lamentable, pocas personas acogieron el llamado realizado, y consideramos que este hecho deriva de múltiples factores, entre ellos la sobrecarga en las dinámicas universitarias que ha llegado como consecuencia inicial del confinamiento y la necesidad de enfrentarnos a procesos educativos mediados por la virtualidad; la poca o ausente conectividad en los territorios ancestrales a los cuales muchos y muchas estudiantes retornaron en medio del confinamiento; el desconocimiento de las personas que remiten



▪ Profesores venezolanos protestan en el Día Mundial del Docente (Caracas, Venezuela), 2020 | Foto: Voz de América. Tomada de: vozdeamerica.com

las comunicaciones; y, por último, consideramos importante señalar la complejidad misma que implica abordar estas temáticas tan sensibles sin la posibilidad de encontrarnos en un mismo tiempo-espacio. Es importante, también, anotar que si bien en el proyecto se planteó incluir a las comunidades Rrom, no fue posible establecer comunicación con la única estudiante reportada por la división de admisiones.

Voces y miradas entre presencias y ausencias de los grupos étnicos en la Universidad Pedagógica Nacional

Entre el yo y el nosotros: coconstrucciones identitarias

Autores como Fleuri (2005) y Hall (2003) han considerado que se trata de traspasar la comprensión de una única identidad a identidades, ya que nos constituyen múltiples comprensiones del ser, en las que se materializan diferentes facetas de los sujetos o las sujetas, es decir, que una sola persona se puede reconocer por su identidad de género, cultural, étnica, social, entre otras, las cuales no siempre son o unificadas o estables, pueden ser correspondientes unas con unas, cambiantes, opuestas o contradictorias. Como lo veremos en los siguientes relatos:

... Yo soy una mujer, me asumo en este momento como una mujer madre, docente orientadora, esposa, amiga, con muchísimos roles en esta sociedad, y que viene trabajando desde una adscripción más allá de lo étnico, fenotípico [...] (Egresada afro LJGA³, entrevista, 2021)
[...] si algo aprendí desde muy pequeña es que uno dice de qué parte es, de dónde, siempre he dicho que soy nieta de [...], pues yo crecí con mis abuelos paternos en lo que para mi abuelita es el municipio o pueblito de Suba y luego se volvió esta gran localidad, [...] es desde ese lugar donde me comprendo casi absolutamente como mujer como maestra, como soñadora, porque es desde ese lugar donde está sembrado todo mi plan de vida. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Como se puede observar en los anteriores relatos, las identidades son tejidos que logran evidenciar el pasado, el presente y el futuro, allí se evocan los legados y las historias familiares, ancestrales, territoriales, es-

pirituales y culturales, como un tejido que va y viene de manera constante, ya que nos enmarañamos desde nuestras cosmovisiones, desde la experiencia, desde el pensamiento, pero también en relación con las comprensiones de otros sujetos. Como lo menciona Hall (2003):

las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos. Las identidades, en consecuencia, se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella (p. 18)

En este sentido, las identidades también se establecen en la relación con las prácticas culturales, con las crianzas y con las visiones de mundo que transmiten las familias, como algunos de los relatos lo expresan de la siguiente manera:

...Soy del departamento del Cauca, específicamente del municipio de Silvia y pertenezco al pueblo ancestral de Ambaló [...] en nuestra lengua ancestral Nam Trik se dice Ampíul, que, si hacemos una traducción literal, pues dice que somos hijos del espíritu del agua, según nuestra cosmovisión, de ahí provenimos, esa es la historia que nos han contado nuestros mayores... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... mi abuela me enseñó a hacerme los turbantes y me explicaba un montón de cosas cuando yo era pequeña pero no me acuerdo, toca volver a preguntarle. Mis tías me han enseñado por ejemplo la cocina, la pesca... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

En este sentido, el papel de la familia y la educación deben propender por fortalecer los distintos seres que habitan en cada sujeto, por lo cual, en las pedagogías interculturales, las identidades, como se puede apreciar en las distintas voces evocadas, se constituyen desde un momento que se transita en el autodescubrimiento que necesariamente requiere del otro, quien en algunos momentos reafirma su identidad, pero a su vez también existen esas otras miradas estereotipadas, que continúan discriminando y racializando, por lo que según García-Ramírez *et al.* (2020), “Dichas configuraciones invisibilizan otras maneras de percibir el mundo, se



▪ Manifestación en la Universidad Nacional de Colombia en el marco del Paro Estudiantil. Bogotá, 2018 | Foto: Mauricio Alvarado/El Espectador. Tomada de: Elespectador.com

desconoce la existencia de otras culturas o cosmovisiones y por ello, se empieza desde la infancia a transitar por realidades no situadas” (p. 207).

Por tanto, desde esta apuesta se invita a transitar por el territorio educativo, en una apuesta reflexiva por las identidades, en plural y en movimiento, como un devenir constante, entendiendo que la identidad no es una realidad acabada sino un proceso, en el que devenimos a partir del compartir, porque según Hall (2003) “solamente cuando hay un Otro puede uno saber quién es uno mismo” (p. 344), y así lo veremos más adelante con la ampliación de las voces y las miradas.

Cuerpos y mentes presentes pero discriminados, y saberes ... ¿ausentes?

Llama la atención cómo los relatos dan cuenta de la reproducción de procesos discriminatorios, a pesar de las políticas de acción afirmativa implementadas en las universidades públicas y privadas colombianas y del énfasis particular de la UPN en procesos de inclusión. Siguiendo a Viveros (2007) la discriminación encuentra su origen en la prolongación y permanencia de ciertas representaciones sociales y culturales negativas

sobre aquellos que, como colectivo, se han percibido como diferentes y han estado excluidos del cabal ejercicio de su ciudadanía, por razones históricas, sociales o culturales. Esta discriminación es experimentada por los participantes en distintos espacios educativos: la escuela, la universidad, el barrio, la familia y la sociedad misma, como se evidencia en los siguientes fragmentos:

... veíamos el caso de la universidad que los profesores algunas veces inconscientemente siguen discriminando a las poblaciones étnicas [...] como se daba todo el tema de la discriminación porque muchas veces nosotros [en el colegio] no podíamos pronunciar bien las palabras, tenía un compañero Misak que no podía pronunciar la “U” y la “O”, las confundía... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... como teníamos la carta que dan de personas desplazadas, entonces, nos permitieron entrar a un colegio en Engativá y ahí es donde empieza como el choque porque claro, digamos que yo venía desde Cali, tenía un acento diferente, yo soy una persona afrodescendiente y yo sí sufrí mucha discriminación [...] mis compañeros, no sé por qué pero me tenían una rabia y me golpeaban a veces y me decían negra sucia, y que por eso me podían pegar y eso era un martirio... (Estudiante afro KTSA, entrevista, 2021)

... En mi familia por parte de mamá, ellos son bogotanos, entonces, mis tíos eran como ahí viene la corronchita, por ejemplo, cuando yo era pequeña [...] o me hablaban en acento chocono [...] entonces era como un Bullying familiar [...] yo recuerdo mucho que cuando yo era pequeña me avergonzaban mucho por el apellido porque era extraño, que Viáfara de dónde era, que el futbolista John Viáfara, que entonces hace parte de los negros [...] los niños me molestaban mucho porque además a mi mamá le gustaba peíname así afro, [...] pero los niños eran terribles. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Los relatos anteriores dan cuenta de un tipo de discriminación con origen fenotípico y cultural referido al color de la piel, al cabello, a la forma de hablar, pero también se hace referencia a otra manera de discriminación con respecto a quienes ejercen el poder dentro de las relaciones (las familias, la comunidad, la escuela, entre otras), que no aparecen situadas en un solo momento de las vidas de las personas racializadas, sino que son distintas dependiendo de si se viven a lo largo de la infancia, la adolescencia o la adultez. Asimismo, nos encontramos con las discriminaciones epistémicas frente a los saberes propios, muy situadas en el privilegio que

en las universidades se da al saber hegemónico occidental. Así se menciona en una entrevista:

[...] La relación de los procesos de discriminación con el pensamiento colonial fue explícita [...] las personas sienten que al ser mestizas o al ser blancas tienen cierta autoridad para decirte cosas, para comportarse de forma inapropiada con la persona negra, para hacer juicios de valor, pues, ya generalizados por aquello de todo el proceso de la colonización, por todo ese proceso que se enraizó y se quedó en la población colombiana. (Estudiante afro KEAA, entrevista, 2021)

Los procesos discriminatorios presentados están conectados con las jerarquías y las relaciones de poder coloniales imbricadas en procesos sociales y particularmente educativos, que como lo señala Viveros (2007) hacen parte de las representaciones sociales en nuestro país. Las formas de hablar, el color de la piel, la falta de reconocimiento de los saberes propios se materializan en actitudes, formas de expresión, e incluso violencias que deben ser analizadas y trabajadas en las instituciones educativas, lo que permitiría la reformulación de las relaciones de poder que han negado e invisibilizado



▪ Estudiantes en Chile protestan por el mejoramiento de las condiciones para la educación superior, 2022 | Tomada de: Radio.uchile.cl

las epistemologías otras y puesto al ser humano como parte central de la naturaleza, para así interpelar al saber hegemónico, con lo cual es necesario valerse de las pedagogías de la memoria, la indignación y el empoderamiento (Candau y Sacavino, 2015). A su vez, de acuerdo con Rita Laura Segato (citada por Di Caudo):

será necesario advertir que cuando un indígena o un miembro de una comunidad campesina o afrodescendiente acceden a la universidad, no solamente viene a aprender, sino también a enseñar. Hasta que esto no sea reconocido, esto es, hasta que no sea reconocida la dignidad de los saberes e importancia de los intereses de los pueblos que vienen a la universidad, no habrá progreso satisfactorio en el campo educativo. (Di Caudo, 2016, p. 121)

De igual forma, para proyectar las pedagogías interculturales universitarias será necesario propiciar procesos de hibridación que permitan reconocer la diferencia, mantener el terreno del debate y la lucha para terminar con el racismo, la exclusión y la discriminación, lo cual, según Candau y Sacavino (2015), constituye un componente clave de las sociedades democráticas. No obstante, se advierte una clara resistencia social al respecto, lo que muestra el racismo dominante en la sociedad, así como la herencia colonial instalada que impide la entrada de estos temas a la universidad. Para Castillo y Guido (2021), el ingreso de la interculturalidad al mundo de la universidad se construye desde un campo en tensión permanente por el tipo de saberes, conocimientos legítimos y pertinentes para el proyecto moderno, y para su construcción será necesario, de acuerdo con Albán (2008), plantear propuestas pedagógicas críticas que devalen las colonialidades reproducidas que se han silenciado históricamente y han invisibilizado procesos de racialización y discriminación. Desde esta perspectiva, la recomposición de memorias colectivas de grupos subalternizados, de sus luchas y praxis decoloniales y la creación de conciencia reflexiva en torno a la colonialidad como la lógica cultural del capitalismo tiene un lugar importante en la pedagogía.

Así mismo, todos los diálogos establecidos mostraron cómo la resistencia está presente en estas experiencias de discriminación, subalternización y racismo de estudiantes y egresados. Comprendemos la resistencia como aquella que rechaza la idea de que las escuelas son sitios instruccionales, no solo politizando

la noción de cultura, sino analizando también las culturas escolares dentro del convulsionado terreno de la lucha y la protesta. En este sentido, Giroux (2003) plantea que la educación escapa a la reductibilidad de lo dado, porque es al mismo tiempo sujeto participante y objeto por interpretarse. De esta forma, lo pedagógico no se reduce a lo dado y formalizado por convención en un proyecto absoluto y universal (Giroux, 1999, 2003) y su punto de partida es que el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir y reivindicar el saber dialógico/ intersubjetivo que tienen los individuos, junto con su disposición a transformar el entorno al que pertenece, lo cual tiene mucho que ver con la indignación política y moral (Bórquez, 2005). En nuestra investigación, esta capacidad de resistencia e indignación está presente en la historia y contiene varias aristas: lo comunitario y la acción solidaria, la reivindicación de lo propio en cuanto cultura, cosmovisión y lengua, y la participación política. Así se refleja en los relatos:

... mi invitación es como eso, ser auténticos, ser campesinos, ser indígenas, y creo que hoy con los medios y todo eso que se está dando es empezar a romper esa timidez, romper con toda esta obediencia, y ser revolucionarios, creo que la revolución es importante en estos espacios de formación, cuando hablamos de educación es ser revolucionarios... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... entonces me dan tres opciones; francés, inglés, o literatura, yo dije, no, pero yo no quiero hacerlo en nada de eso, yo quiero hacerlo en lengua Muisca, entonces, fue otra resistencia [...] debo comenzar a decir que yo también como miembro de mi comunidad puedo tener la oportunidad de responder a esas necesidades educativas de mi comunidad y bueno después de un proceso de mucha resistencia me dejaron, no español, ni nada de eso, sino, en el cabildo indígena. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Lo anterior da cuenta de resistencias culturales, identitarias y académicas. De igual forma, la participación política con organizaciones, movimientos, grupos universitarios y comunitarios en general, propició un descubrimiento y una reivindicación de lo propio y la universidad fue un ejemplar escenario para dichos encuentros que, a su vez, permitieron un fortalecimiento académico y organizativo-comunitario a partir de las experiencias y saberes que les constituye a cada uno y cada una, como se refleja en los siguientes fragmentos:

... en esa época yo conocí el movimiento Cimarrón y tuve algún contacto con este movimiento, es más a veces asistía a conversatorios que ellos tenían. (Estudiante indígena KEAA, entrevista, 2021)

... también contarles que toda la experiencia que he podido tener es a través del Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC], con toda su estructura política y organizativa como son sus autoridades zonales, he podido también aportar un poquito con mi mano de obra en la construcción del tema de semillas de vida, también con el tema de embarazadas y creo que pues ha sido mi formación. También he estado trabajando en el CRIC... (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... yo de los primeros amigos que hice ese día en la universidad fue la compañera que se llamaba Marcela y ella es de Quibdó y yo empecé a parchar con ella, y ella trabajaba con un colectivo que se llama Djembé Afram y ellos estaban como en esa búsqueda de abrir el colectivo también a lo indígena. (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

... allí empecé a anclarme a diversos grupos de representación o colectivos afro, colectivos feministas de mujeres afro, y digamos que allí aprendí otras lógicas, otras lógicas de mi subjetividad; conocí la palabra subjetividad [...] la relación que he logrado tener con mujeres, ahorita por ejemplo estoy en una colectiva, se llama Colectiva Transeúnte, [...] y nuestro proyecto está basado precisamente en ese diálogo entre mujer y territorio; cómo el territorio impacta a la mujer, pero también cómo la mujer lo transforma, y eso lo estamos trabajando aquí al nivel de Bogotá. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

En cuanto a la fuerza de lo comunitario y de la solidaridad como materialización de estos principios, fue común encontrar el apoyo entre maestros y maestras, entre familias para sobrevivir en una ciudad como Bogotá y también a las exigencias académicas. Así mismo, es importante para algunas de las personas entrevistadas el trabajo académico revertido en el trabajo comunitario con sus pueblos, pues era formarse “desde una carrera donde yo pudiera contribuir a mi comunidad desde lo social, lo político, lo comunitario” (estudiante indígena OMCC, entrevista, 2021).

Estas luchas, estas reivindicaciones, aportan a las pedagogías interculturales en la universidad en cuanto formas de resistencias que surgen de una condena

ideológica latente o abierta de las ideologías represivas subyacentes en las universidades. En la línea de los desafíos de la interculturalidad propuestos por Candau y Sacavino (2015), se reconoce la dimensión política en las propuestas que desde el pensamiento crítico contribuyen al fortalecimiento de la conciencia histórica y comunitaria. En este sentido, para la presente investigación y como parte de las pedagogías interculturales en la educación universitaria consideramos relevante reconocer las contribuciones de los movimientos y las organizaciones étnicas (indígenas, NARP y Rrom) en su desarrollo y consolidación.

Las experiencias en la universidad: descubrir las miradas y sus voces desde adentro

Narrar la experiencia de vivenciar formaciones universitarias en Bogotá implica, desde su inicio, el reconocimiento de que nos encontramos en contextos multiculturales y, a la vez, implica la duda sobre si esos contextos conllevan el acercamiento amoroso a tejer redes interculturales o si por el contrario esta posibilidad emerge en algunas ocasiones solo como fisuras. Por ello, la necesidad de subir el volumen a las voces y ampliar las miradas de quienes han vivido la UPN como personas racializadas al ingresar a los procesos formativos de la universidad.

En los distintos relatos nos encontramos con diversas experiencias que ponen en el escenario reflexivo matices para cada una de las inquietudes mencionadas anteriormente, y para vislumbrar la manera como se viven estas experiencias educativas en la UPN, debemos mencionar las aristas que se entretienen entre lo que implica vivir en Bogotá (bien sea este el territorio de origen o el territorio de acogida), dificultades para permanecer y transitar la UPN, la falta de referentes étnicos diferenciados en las maestras y los maestros, la colonialidad de los saberes, el escaso reconocimiento a las competencias lingüísticas diversas y la invisibilización de las lenguas ancestrales, entre muchos otros factores que marcan de forma negativa las experiencias, y así nos encontramos con experiencias formativas en las cuales la colonialidad del saber se presenta de manera explícita como una disputa entre el lugar central del conocimiento y los no lugares de los saberes, pues, siguiendo a Albán (2012), desde el sistema-mundo colonial se adjudica “al primero el estatuto de

cientificidad y al segundo la producción de las comunidades consideradas bárbaras o no civilizadas” (p. 24), como se puede evidenciar en los siguientes relatos:

... creo que también ese tema de los aprendizajes uno es un poco más lento entender, creo que cuando tenemos un ritmo diferente cuando nos ponían los textos, es más complicado para nosotros entenderlos, creo que tal vez porque no tenemos un léxico muy amplio o no conocemos muchas palabras técnicas, entonces, hay veces que esto hace que se dificulte mucho el aprendizaje, esto de aprender muchas palabras, asimilarlas o hacer como una comparación para poderla entender, [...] Otro de los temas importantes es el de la investigación, pues creo que esto a muchos compañeros se les dificultó el tema de escribir porque pues ya llevábamos muchos años sin ir a la academia o sin pisar una institución educativa, pero creo que este tema de llegar a los computadores, escribir, recibir clases, creo que fue un poquito difícil [...] (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

... uno la exigencia, como que homogenizaban los saberes, y pues allá defiéndanse uno, [dos] los procesos escriturales, también el léxico, no sé, eso sí me costó bastante [...] y

otra es que no hubo apoyo, pensamos que iba a haber espacios de interculturalidad, pero solo hubo dos seminarios, dos electivas y no se tocaba el tema, [...] ni se respetaba para nada, ni cómo se podía enseñar desde el territorio... (Egresada TMMM, entrevista, 2021)

Estos relatos permiten dar cuenta de la ausencia del reconocimiento de las distintas formas y ritmos de aprendizaje, así como de la adquisición y producción de conocimiento, además de una ausencia centrada en las estrategias de enseñanza que no logran abordar las diferencias cognitivas y culturales. Por ello, se puede plantear que, en el interior de sus espacios de formación, algunos de los y las estudiantes han apostado por la configuración de nuevas formas de resistencia, junto a nuevas maneras de enseñar y aprender desde sus historias y reflexiones propias, tal como se observa en el siguiente relato:

... yo decido continuar la carrera fue por lograr darle una identidad a mi carrera y darle una resistencia, [...] fue muy complejo porque había profesores que les molestaba como por ejemplo los profesores de inglés y francés, porque me decían, pero usted qué está haciendo, si ustedes son



■ El movimiento estudiantil uruguayo reclama más presupuesto para la enseñanza. Montevideo (Uruguay), 2022
Foto: Nairí Aharonián-UCUR. Tomada de: Udelar.edu.uy

profesores de otra cosa, entonces, pues ahí algunos permitían, pero hay algunos que se notaba que les molestaba, en esos Cultural Project [Espacio académico Proyecto cultural] no hablaba de la segunda guerra mundial, sino, proponía hablar sobre cómo a la comunidad Navajo en Estados Unidos la volvieron alcohólica para perder sus tierras, entonces, buscaba que en esos espacios con el inglés pudiéramos reflexionar lo que ha ocurrido acá y pudiéramos reflexionar sobre lo que son los procesos de culturas hegemónicas y que son países súper desarrollados, pero que también tienen sus otredades, que también tienen sus comunidades que están oprimiendo, como nos pasa a los Muisca aquí en el contexto de Bogotá... (Egresada indígena NJTS, entrevista, 2021)

Las experiencias también nos hablan de las resistencias a esas mismas cotidianidades en las que se apuesta por reexistir en medio de los saberes hegemónicos desde los saberes otros, dando así mismo importancia a la formación de maestras y maestros que principalmente trabajarán en las escuelas del país y que no se quieren ver reflejados en la descontextualización enunciada por quienes compartieron con nosotras los trasegares de los proyectos anteriores y que dieron origen a esta apuesta investigativa.

Así, en las experiencias también nos encontramos con las posibilidades y potencialidades que ha implicado este tránsito universitario, ante lo cual se resalta la emergencia de participaciones políticas, experiencias aisladas de reconocimiento de los saberes propios, investigación relacionada con su cultura y cosmovisión, y en otros casos el aprendizaje de saberes ancestrales que por diversas razones fueron negados en los espacios comunitarios y familiares, y que por tanto devienen en la posibilidad de reconfigurar sus identidades, a la par que se reconocen en el ámbito académico. Por último, también se evidencia que las acciones afirmativas se materializan no solo por medio del ingreso, sino de apoyos económicos como monitorías y bonos de alimentación.

De esta manera, todos los relatos construidos durante las entrevistas nos dejaron percibir, una vez más, las situaciones problemáticas que implica transitar los contextos universitarios, pues de manera transversal la mayoría de las personas, además de portar su pertenencia a grupos étnicos diferenciados, se encuentran marginalizadas y empobrecidas por el sistema colonial que configura la vida en Bogotá, lo cual se agudiza en

el caso en que la ciudad no es ni el territorio ancestral (como sí sucede con una de las egresadas que pertenece al pueblo Muisca), ni el territorio de nacimiento (como sucede con una estudiante que pertenece al pueblo Pasto, y dos estudiantes afro), sino que se trata del territorio de acogida, como lo vemos en los siguientes relatos:

... precisamente en ese proceso de descubrirme he hecho un recorderis hacia atrás y viví en más de 20 casas en Bogotá, me la pasaba de casa en casa porque empezaban vacaciones y entregaba la habitación porque no tenía la posibilidad de pagar un mes o dos meses, entonces me cambiaba a otra casa. Viví donde amigos, donde mi hermana, tuve unas experiencias muy muy tristes [...] que fue en una casa donde vivía mi hermana, y eso era también zona de residencias, que tenía unas reglas más estrictas; pero llegó el dueño de la casa y me encontró ahí y me sacó [...] nosotras estuvimos ahí en la calle con las cosas viendo pa' dónde coger... (Estudiante indígena OMCC, entrevista, 2021)

... al principio pues claro llegar a Bogotá fue lo peor, o sea llegar a Bogotá ese choque cultural [...] y yo no sabía cómo llegar, dónde es que queda en la 72, yo pregunté a todos, cuánto me falta para llegar, pues fue feo, como con estrés, cómo no voy a llegar, me voy a perder y pues como yo vivía en ciudad Bolívar y desde allá se ve toda la ciudad... (Egresada TMMM, entrevista, 2021)

En los anteriores relatos, como ya lo planteamos, se entrelazan sensaciones diversas producto de la vida en Bogotá, pero vemos que, sumado a la dificultad para transitar la ciudad, los y las estudiantes también se enfrentan, en muchos casos, a la supervivencia en la ciudad lejos de las familias, en algunos otros casos, conociendo por primera vez una ciudad tan grande, complicada y discriminatoria como Bogotá, y, en otros, la ciudad trae consigo las ausencias físicas de sus familias, por lo cual quedan sin apoyo emocional ni económico para asumir estas nuevas etapas.

Por otra parte, formarse en las licenciaturas de la UPN desde las pedagogías interculturales implica también la búsqueda de un reflejo en maestras y maestros que amplíen las miradas de estudiantes como referentes, pero en los relatos se alude justamente a la no representatividad. Solo dos personas mencionan su relación con un profesor afro y una profesora afro, con lo cual se pone en evidencia la segregación estructural que

se experimenta en la universidad, al posicionar el saber y el ser hegemónico en la centralidad de la institucionalidad. Esta estructura deja de lado los saberes y los seres otros que podrían transitar estos espacios mediante el llamado a la presencia de personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, y así la diversidad cultural no solo se experimentaría como una característica que corresponde a los y las estudiantes, sino también desde el lugar de los maestros y las maestras:

... tengo un profe afro, sí, él es del departamento, pero no es de la licenciatura, creo que él es de Comunitaria. [...] Ah, incluso recuerdo que sí tuve una profe afro, pero no acá en la universidad sino en el colegio, una profe de apellido Lucumí y son como los únicos profes negros que he tenido [...] La profe era de matemáticas en el colegio, ella creo que era de Apartadó, y nos encontrábamos en otros espacios, en el descanso y en la cafetería. No en la clase, y entonces me contaba de su familia, me preguntaba sobre la mía, me preguntaba si yo conocía de dónde venía mi apellido, me contaba de dónde venía Lucumí, cosas así, muy, ya como más personal, pero el espacio de la clase era de la clase. (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

... pero ahí es donde tengo que hablar sobre las mujeres negras o afros en la educación superior, porque para mí sí era muy difícil encontrar o ver una mujer negra, por ejemplo, en la universidad en el pregrado la única mujer maestra negra que yo recuerdo que tuvimos fue Elsa Tovar y eso fue uf, en la maestría no hubo ninguna, en el doctorado tampoco, entonces eso dice mucho de la academia. [...] Y me acuerdo muy bien que en la promoción había tres o cuatro compañeros indígenas y me parecía muy chévere eso, yo me decía, siempre que se habla de la diversidad cultural se hablan de los indígenas y lo afro quedaba afuera... (Egresada afro LJGA, entrevista, 2021)

Entonces, nuevamente se habla de las ausencias en estas experiencias, en este caso, ausencia y añoranza de maestros y maestras pares que representen un reflejo identitario que convoque a establecer relaciones con sus saberes, a reconocer los distintos lugares de enunciación compartidos, pero que se desdibujan desde la no representatividad. En este sentido, la apuesta por configurar experiencias universitarias desde las pedagogías interculturales requerirá también la inclusión de acciones afirmativas que promuevan la vinculación de maestros y maestras pertenecientes a las comunidades indígenas y a las poblaciones NARP, para poner

en la escena la representatividad y el reconocimiento de pares, a la vez que comparten con todas y todos los saberes históricamente excluidos de las universidades convencionales desde sus propias voces.

Como hemos visto hasta el momento, muchos de los procesos relatados se centran en un currículo convencional que evoca fisuras establecidas fuera de los salones de clase, en las relaciones con compañeros y compañeras, en el trabajo autónomo de estudiantes, en la participación en procesos investigativos por medio de las monitorías o en los semilleros de investigación. No obstante, también se encuentran aquellos espacios que no son “nucleares” para la formación disciplinar, como las electivas, y con los relatos que presentaremos a continuación se evidencia la potencialidad de reflejarse y reconocerse en las voces y las miradas propias y de los otros, desde el reconocimiento a los saberes comunitarios en espacios académicos, de tal manera que las identidades toman dimensiones otras y diversas, como se evidenció en la reflexión en el apartado referido a identidades:

... en contacto con él me di cuenta que realmente el ejercicio de la investigación hace parte de la vida de uno, pues la investigación académica requiere unos tiempos, unos ritmos, ser sistemático, ser organizado, pero me pareció muy bello [...] es entender que esas preguntas que nos motivaran a generar respuestas o generar preguntas, pero que estas preguntas no solamente alrededor de un elemento social no solo de mí misma, sino el primer paso, el primer palpito fue dejar de pensar que la investigación tenía que ser fuera de mí... (Egresada afro LJGA, entrevista, 2021)

... esa fue una electiva, [...] se llamaba “África desde la imposición, la lucha y la resistencia”, yo creo que ese ha sido como un primer espacio [...] en el enfoque que le dio el profesor había un autor que se llama Frantz Fanon y él toca el tema de la discriminación desde el negro mismo [...] yo lo veía como un oportunidad de ver espacios en los que yo me identificaba, de ver espacios en los que se hablaba de África, de lo afro, también se tocó la parte palanquera de aquí en Colombia, y temas de su lengua, [...] y ahorita estoy en [...] Músicas del Pacífico, esa la tomé con la intención de acercarme más a las músicas afros, a las músicas de Buenaventura, por ejemplo mi mamá es de allá, [...] entonces también ha sido otro espacio que lo tomé y deseo aprender acerca de eso, como de la cultura del Pacífico y de las músicas del Pacífico, porque yo si he notado que debido a que

no me crie en Cali ni en Buenaventura, como que no tengo esa apropiación con las músicas del Pacífico y quisiera apropiarme de ellas... (Estudiante afro KTSA, entrevista, 2021)

Los saberes propuestos en estos espacios formativos de la UPN permiten acudir al ser, al autorreconocimiento, a la reivindicación y al fortalecimiento del ser indígena o afro, y a la vez hacen aperturas para aquellos y aquellas estudiantes que no pertenecen a estos grupos, pues logran ampliar las comprensiones de los pueblos y las epistemologías que han gestado.

Un último aspecto que mencionar como fundamental es que al indagar acerca de la reflexión sobre las pedagogías interculturales en los espacios formativos, los relatos evidenciaron que la situación de confinamiento y la necesidad de acudir a procesos educativos mediados por la virtualidad, permitieron que la interculturalidad retornara al lugar tematizador que ha ocupado durante décadas, y su potencialidad como apuesta de relacionamiento y descubrimiento de todas las personas que transitan la educación se invisibilizó, tal como se muestra en el siguiente relato:

... yo siento que con la virtualidad he reconocido más bien a los compañeros desde algunas carencias económicas y tecnológicas, pero no desde la interculturalidad como tal. Bueno, se han dado espacios de clase, pero su lógica es poner en debate la interculturalidad, como espacios que se llaman Narrativas, Constitución de sujetos pues, eso es otra lógica, pero en la virtualidad no, no se reconoce esa amalgama de diferencias que hay entre cada uno de los estudiantes e incluso entre los docentes... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Así, pudimos observar que en algunas de las prácticas pedagógicas en tiempos de confinamiento, se encuentran dificultades que se refieren a la indiferencia para reconocer la presencia del otro y la otra, mucho más en el caso de los pueblos étnicos, pues a menos de que estas y estos estudiantes se autorreconozcan y den cuenta de sus saberes, muchos maestros y maestras ni siquiera percibieron la presencia de sus cuerpos y de sus saberes situados étnicamente, lo cual muestra una vez más que durante la mediaciones pedagógicas vividas en confinamiento, las desigualdades estructurales de la educación se hicieron más evidentes. Adicionalmente, al considerar que todos los y las estudiantes

cuentan con los mismos saberes y ritmos de aprendizaje, no se indican muchas estrategias o metodologías que potencien y reconozcan la diferencia cultural étnica.

Las pedagogías interculturales ¿son posibles en la universidad?

Las pedagogías interculturales no cuentan con una construcción teórica en la que solamente se especifique el deber ser, por un lado, de maestros y maestras, y por otro el de estudiantes, en relación con el reconocimiento de la diferencia; por el contrario, se evidencia que es un entramado cuyo elemento fundamental es la práctica, ya que se logra concretar en distintas acciones emergidas tanto en el escenario educativo como en el comunitario (que dan lugar a actividades, proyectos, cátedras, entre otras).

La emergencia de unas pedagogías interculturales en el ámbito de la educación universitaria se establece a partir de caminos que ya han aunado esfuerzos desde distintos aportes constituidos para el reconocimiento de epistemologías diversas, la existencia de la pluralidad y la singularidad, el posicionamiento de las diferencias como ese encuentro y construcción colectiva y el lugar político de la alteridad. Así, las distintas miradas, las perspectivas y los aportes de las personas con quienes dialogamos permiten fisurar las crisis estructurales de una educación que continúa siendo hegemónica, discriminatoria y racista, no solo desde el acceso, sino desde la construcción colectiva, pensada y reflexionada en el interior de la formación de formadores, para el reconocimiento de las diferencias y el fortalecimiento de las identidades de los grupos étnicos. Para esto, es necesario que las apuestas surjan de los distintos actores que hacen parte de la comunidad educativa de la universidad, en las que también se incluyen a esos otros que tienen sus apuestas políticas y organizativas en pro de la reivindicación de las diferencias en clave de justicia social y epistémica para todas y todos, como lo plantea una estudiante afro:

... entendiendo la interculturalidad desde la interseccionalidad, reconociendo todas esas cosas que atraviesan la vida de la gente, familia, historia, territorio, relaciones, o sea todo [...] la interculturalidad no es algo que está allá lejano y que pertenece a algunos pocos, a personas que tienen ciertas características, sino que está, pues para mí, inmersa en todo en todo lo que a uno lo atraviesa en la vida [...] en un inicio puede

ser una universidad que se desligue de la ciencia permitida, del conocimiento que se asume como verídico, que empiece como a incluir esos saberes propios [...] de los territorios que corresponden pues a nuestra realidad nacional, también una universidad más abierta a las brechas económicas y educativas, [...] una universidad que promueva también la diversidad, [...] que permitan hacer como ese diálogo con los demás estudiantes, con todo mundo, con los profesores, con los trabajadores, de manera pues también que se borren un poco esos imaginarios que existen frente al que se supone que es el diferente... (Estudiante afro YPVS, entrevista, 2021)

Una universidad que se piense desde la interculturalidad requiere un trabajo en torno a las identidades múltiples que en estas circulan, al reconocimiento de los diversos territorios, cosmovisiones, saberes y cuerpos desde los cuales se transitan dichas experiencias, pero también requiere una deconstrucción y denuncia de estructuras sociales que reproducen la exclusión y la discriminación visibilizadas en los relatos, a la vez que potencie las resistencias que los contrarrestan, como lo plantea el siguiente relato:

... hay algo que creo que es importante en la educación o en la formación, es el tema de escucharnos, porque creo que hay muchas veces que veo en las instituciones educativas que se tiene que cubrir todo lo que está escrito en el currículo pero muchas veces no se escucha a toda esta gente hablar [...] dictar una clase, creo que ayuda a sanar el alma, y creo que muchas veces la academia no es solo para compartir todo esto que se da en el currículo, sino también es para escucharnos, si hacemos todo este ejercicio de escucharnos y sanar desde nuestras cosmovisiones. (Egresado indígena ARR, entrevista, 2021)

Estas pedagogías interculturales no solamente pretenden la transformación de los currículos, las evaluaciones o las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino que traspasan los horizontes de formación, hacia cuestiones que la institucionalidad ha considerado que no son fundamentales, es decir, una pedagogía más humana y cercana a las realidades de los y las estudiantes, las maestras y los maestros, como lo expresa Benavides-Cortés es sus reflexiones:

Las pedagogías interculturales se constituyen a partir de las vivencias y sentidos de las pedagogías propias de los pueblos

indígenas y las comunidades afrocolombianas, así como de algunos elementos propuestos por la educación popular, la educación comunitaria y las pedagogías críticas, estas se consideran como apuestas políticas y pedagógicas para reivindicar el ser y el saber de todos y todas. (2022, p. 4)

En este sentido, compartir las voces y las miradas expuestas en los relatos nos invita a poner todo esto en diálogo con nuestras experiencias como grupo, como maestras, lo cual nos permite comprender que, en el momento en el que nos encontramos, la interculturalidad requiere traspasar los límites de las relaciones entre culturas, centradas en un visión étnica, y así como lo hemos venido planteando a lo largo del artículo, incluye dentro de sí diferentes tipos de reflexiones para combatir el racismo, el sexismo, la discriminación y las dificultades con base en las cuales se vive la formación universitaria.

Hasta aquí presentamos algunas pinceladas sobre la posibilidad de las pedagogías interculturales en la universidad, como luces para continuar transitando la pregunta fundamental del presente artículo, que representa, por supuesto, todavía un largo camino por recorrer hacia una relación entre prácticas, cambios representacionales, teorías, políticas y formas de relacionamiento.

Así mismo, este ejercicio investigativo permitió evidenciar algunas tensiones de diferente índole, por ejemplo, la necesidad de transformar los currículos, las estrategias metodológicas, la forma de evaluación, todas apuestas para una justicia cognitiva, así como estructurar las políticas de reconocimiento de la diferencia, ya que estas no pueden estar centradas netamente en la configuración de acciones afirmativas; es decir, existe una urgencia por repensar las apuestas pedagógicas, y consideramos que uno de los posibles caminos para materializarlas son las pedagogías interculturales.

De tal manera, al situar estas pedagogías en la universidad y reconocer las luchas de estudiantes, maestros, maestras y las colectividades comunitarias de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas, se genera un escenario educativo que pone en el centro del debate y de la reparación histórica el reconocimiento de la diferencia, así como la eliminación de la discriminación y el racismo.

Notas

1. Realizada en el marco de la convocatoria interna de investigación del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), Bogotá, febrero del 2021-abril del 2022. En el desarrollo de la investigación también trabajan las profesoras Sandra Guido Guevara y Ana Claudia Rozo Sandoval.
2. Estas universidades son aquellas configuradas como parte del pro-

yecto de nación, en las cuales se establecen procesos de formación situados desde los conocimientos universalizantes y cuyos orígenes no incorporan ni a las epistemes otras ni a los grupos racializados.

3. Para la protección de las identidades los relatos se referencian con las iniciales de los nombres de las personas.

Referencias bibliográficas

1. ALBÁN, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En W. Villa y A. Grueso, *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 64-96). Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
2. ALBÁN, A. (2012). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? *Revista Kula. Antropólogos del Atlántico Sur*, (6) 22-34. http://www.revistakula.com.ar/wp-content/uploads/2014/03/KULA_6_INTERIOR.pdf
3. BENAVIDES-CORTÉS, A. (2022). *Entramados para tejer las pedagogías interculturales en educación universitaria. Vivencias y sentidos desde los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas*. Documento de trabajo reflexivo de estudios doctorales. Doctorado en educación superior intercultural en contexto del buen vivir. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).
4. BÓRQUEZ, R. (2005). *Pedagogía crítica*. Trillas.
5. CANDAU, M. y Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
6. CASTILLO, E. y Guido, S. (2021). Pedagogías de la interculturalidad y justicia epistémica en las universidades colombianas. En *Agir pour les réussites scolaires. Approches internationales de l'inclusion* (pp. 122-141). Editions Champ Social.
7. CONNELLY, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11- 59). Laertes.
8. DI CAUDO, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En: *Interculturalidad y educación desde el Sur Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-130). Editorial Abya-Yala.
9. FLEURI, R. (2005). Intercultura y educación. *Revista Astrolabio del Centro de Estudios Avanzados* (2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/155/155>
10. GARCÍA-RAMÍREZ, C., Benavides, A., Guido, S. y Posada, J. (2020). Informe final de la investigación “Prácticas pedagógicas interculturales: un estudio etnográfico en escuelas multiculturales”. CIUP, Universidad Pedagógica Nacional.
11. GIROUX, H. (1999). *Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI*.
12. GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
13. HALL, S. (2003). *Cuestiones de cultura*. Amorrortu.
14. LARROSA, J. (2007). Narrativa, identidad y desidentificación. En *La experiencia de la lectura* (pp. 607-628). Fondo de Cultura Económica.
15. RIBEIRO, D. (2017). *O que é: lugar de fala?* Letramento.
16. RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
17. RICOEUR, P. (2003). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
18. SEPÚLVEDA, D. (2018). *Interculturalidad instrumento para la construcción de saberes en la educación superior en Colombia*. [Tesis de Maestría], Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/14650>
19. VIVEROS, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá. *Revista de Ciencias Sociales*, 27, 106-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n27/n27a08.pdf>