



No. 6
Febrero 2020
ISSN 590-9088
Documento de Trabajo

Educación y Buen Vivir: Hacia una educación superior intercultural. Estudio de caso del programa licenciatura en etnoeducación de la UNAD

Autora:
Sindy Johana Acevedo Velandia



Centro Interdisciplinario de
Estudios sobre Desarrollo - Cider

Educación y Buen Vivir: Hacia una educación superior intercultural. Estudio de caso del programa licenciatura en etnoeducación de la UNAD

Autora

Sindy Johana Acevedo Velandia, Centro Interdisciplinario sobre Desarrollo – Cider, Universidad de los Andes.

Documentos de Trabajo

No. 6

Edición electrónica

Febrero 2020

© Universidad de los Andes 2020

Sindy Johana Acevedo Velandia

Centro Interdisciplinarios de Estudios sobre Desarrollo - Cider | Universidad de los Andes

Cider - Centro Interdisciplinario de Estudios Sobre Desarrollo

Carrera 1 No. 18-A-10, Bloque Pu

Bogotá, D.C., Colombia 117111

Teléfonos: 3394949, 3394999, extensiones 2664 - 2665

cider@uniandes.edu.co

<http://cider.uniandes.edu.co>

Nathalia Franco Borrero

Directora del Cider

Roger Rossi Ballesteros

Gestor de Comunicaciones del Cider

Daniel Alejandro Barbosa Casas

Practicante de Comunicaciones del Cider

Los documentos de trabajo presentan resultados parciales de investigaciones o consultorías, ensayos y reflexiones académicas, y ponencias presentadas en eventos académicos, que profesores(as) e investigadores(as) del Cider presentan para su divulgación y discusión. Tienen una extensión mínima de 2,000 palabras y una estructura libre. Pueden publicarse en español u otros idiomas. Su público objetivo son académicos, estudiantes y profesionales interesados en las diferentes líneas de investigación del Centro. Los documentos de política no han sido evaluados por pares anónimos; su publicación es estudiada y aprobada por el Comité Editorial del Cider. Este documento refleja exclusivamente la opinión de sus autores. No pretende representar el punto de vista de la Universidad de los Andes. El contenido de la presente publicación se encuentra protegido por las normas internacionales y nacionales vigentes sobre propiedad intelectual, por tanto su utilización, reproducción, comunicación pública, transformación, distribución, alquiler, préstamo público e importación, total o parcial, en todo o en parte, en formato impreso, digital o en cualquier formato conocido o por conocer, se encuentran prohibidos, y solo serán lícitos en la medida en que cuente con la autorización previa y expresa por escrito del autor o titular. Las limitaciones y excepciones al Derecho de Autor solo serán aplicables en la medida en se den dentro de los denominados Usos Honrados (Fair Use); estén previa y expresamente establecidas; no causen un grave e injustificado perjuicio a los intereses legítimos del autor o titular; y no atenten contra la normal explotación de la obra.

Tabla de Contenido

Resumen	5
1. Introducción	6
2. Caminos de Construcción Teórica.....	8
2.1. Colonialidad del saber y eurocentrismo.....	8
2.2. Interculturalidad: un proceso político-colectivo.....	10
2.3. Hacia la comprensión del Buen Vivir y su relación con la Interculturalidad.....	11
3. Interculturalidad y Buen Vivir: perspectivas de la Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, contribuciones y limitaciones.....	12
3.1. Interculturalidad y Buen Vivir: encuentros y (des)encuentros en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD.....	13
3.1.1. De-construcción del desarrollo: hacia prácticas del Buen Vivir.....	16
3.2. Diálogo de saberes y prácticas educativas: procesos para la construcción de una pedagogía decolonial	18
4. Conclusiones.....	23
5. Referencias Bibliográficas.....	25

Índice de Tabla

Tabla 1 - Nociones sobre el Desarrollo.....	17
---	----

Índice de Figura

Figura 1 - Estructura curricular de la Licenciatura en Etnoeducación.....	19
---	----

Resumen

Este artículo es resultado de un proceso investigativo desarrollado bajo la metodología de estudio de caso, que analizó las fortalezas, limitaciones y contribuciones del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) a los procesos de interculturalidad y Buen Vivir de las comunidades étnicas a las que pertenecen los estudiantes del programa en cuestión. La investigación se guía por la teoría descolonial, y relaciona conceptos como colonialidad del saber, interculturalidad y Buen Vivir. El estudio identificó que, en la institución, en docentes y estudiantes, coexisten diversas visiones de interculturalidad y Buen Vivir. Se destaca a su vez que el programa representa un escenario de reconocimiento a la diversidad, a través de la puesta en marcha de distintas prácticas educativas, lo que posibilita la resignificación identitaria. No obstante, dentro de estas prácticas aún se replican dimensiones de la colonialidad del saber que es necesario revisar, de tal forma que permita llevar a la realidad los procesos de interculturalidad, que no solo queden limitados a situaciones o momentos específicos, sino que trasciendan y, por ende, permitan la reconfiguración de las estructuras institucionales, impactando el Buen Vivir de las comunidades a las que pertenecen las y los estudiantes.

Palabras clave: Interculturalidad, educación superior, colonialidad del saber, Buen Vivir.

1. Introducción

La identificación de América Latina como una región diversa¹ a nivel cultural, es el resultado de las luchas, resistencias y demandas de los pueblos indígenas y otras comunidades étnicas que han exigido su reconocimiento. La resistencia de indígenas y negros emerge con el proceso de colonización, y se intensifica en las últimas décadas del siglo XX, logrando avances significativos en varios terrenos, los cuales se expresan en acuerdos internacionales, así como en textos constitucionales, leyes y demás normatividad, en buena parte de los países latinoamericanos (Mato, 2007).

Uno de los ámbitos con mayores desarrollos es el educativo, de donde emergen diferentes experiencias, una de ellas, enmarcada en un proyecto hegemónico desde lo político, social y cultural, que desconoció las formas de organización tradicionales de las comunidades étnicas y relegó sus tradiciones, saberes y costumbres.² Este proceso fue inicialmente dirigido por la Iglesia Católica, la cual asumió el rol de entidad “civilizadora” de los “salvajes” indígenas. Su objetivo principal fue “promover la civilización”, entendida como la enseñanza de la moral cristiana y la occidentalización de su cultura indígena, para posteriormente, poder lograr su incorporación a la cultura hegemónica (Unesco, 2005).

Como apuesta educativa alternativa en Colombia, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización pionera en las reivindicaciones étnicas desde 1978, comenzó a construir las primeras escuelas de educación propia³, con el ánimo de fortalecer el conocimiento y la cosmovisión indígena que estaban siendo menospreciados, y por ende desaparecidos. De esta manera, logró un posicionamiento político de la educación desde la mirada indígena, a través de la escuela como institución social (PEBI (2004) citado por Bolaños & Tattay (2012).

Décadas más adelante, el Estado colombiano reconoce en su Constitución Nacional de 1991 la diversidad pluricultural y multilingüe, como parte de la lucha organizada de las comunidades étnicas por la defensa de sus culturas, tierras, conocimientos y saberes. Este reconocimiento se configura a su vez en la apuesta por garantizar los derechos de las comunidades, entre ellos, el derecho a la educación, el respeto de la identidad y el acceso en igualdad de oportunidades a la ciencia, la cultura y la investigación (Constitución Política de Colombia, 1991, pág. Art. 68 y 70).

Lo anterior permite caracterizar los procesos educativos vivenciados por las comunidades étnicas en Colombia, pero a su vez, ayuda a introducir una reflexión en torno a comprender la educación como un escenario de participación social, política y cultural, que influye en las formas de relación y de reconocimiento entre actores (González, 2012). En este contexto, la educación tiene un carácter intercultural, que implica el reconocimiento de la diversidad histórica, cultural, social y política de las comunidades, y a su vez como:

*una herramienta, un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad. **Apuntala** y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010, pág. 78).*

¹ América Latina y el Caribe han sido reconocidos como una región diversa a nivel cultural, en tanto se estima que el 10% de su población es indígena, entre el 20 y el 30% afrodescendiente y que existen 108 pueblos indígenas transfronterizos. Organizaciones como el PNUD, UNICEF y la AECID afirman que México, Bolivia, Guatemala, Perú, Ecuador y Colombia reúnen al 87% de indígenas de América Latina y el Caribe, ya que en la mayoría de los países la población indígena va del 3% al 10% del total de ciudadanos (Unicef, & Andes, F., 2009).

² En América Latina, la escuela se constituyó en un espacio privilegiado, para que diferentes Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural y, por ende, para las culturas indígenas. El ideal de nación quiso imponer un idioma: el castellano; una cultura: la mestiza; y un conocimiento: el científico, los cuales desconocieron otras culturas, otros conocimientos otras lenguas (González, 2012, pág. 34).

³ “El concepto de educación propia nace a mediados de la década del setenta, en el marco de la reflexión comunitaria sobre un proyecto educativo pertinente a los contextos indígenas, como parte del quehacer organizativo del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). [...] Cuando hablamos de lo propio en educación no se trata, como algunos creen, de quedarnos exclusivamente en lo local, en aquello interno de las comunidades o en que el conocimiento cultural se encierre sin permitir el intercambio y enriquecimiento con otras culturas. Lo propio tiene que ver con la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (Bolaños & Tattay, 2012, pág. 48).

La Licenciatura en Etnoeducación creada en 1999⁴ en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, nació como solicitud de las exigencias de los grupos y organizaciones étnicas, así como de otros sectores sociales que buscaban una educación articulada a sus respectivas realidades socioculturales. El programa es una apuesta de formación dirigida a personas pertenecientes a comunidades étnicas y mestizas del territorio colombiano, con una manera particular de comprender la interculturalidad y su influencia en la formación de sujetos, conformación de planes de vida individuales y colectivos.

En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo revisar las fortalezas, limitaciones y aportes del programa en los procesos de interculturalidad y Buen Vivir de las comunidades étnicas a las que pertenecen los estudiantes de la licenciatura. Para lo cual se planteó como preguntas orientadoras de la investigación: ¿Cómo se establecen conexiones entre los lineamientos institucionales y las prácticas educativas de la licenciatura en etnoeducación? ¿De qué maneras se promueve la interculturalidad en las prácticas educativas del programa de etnoeducación de la UNAD? ¿Cómo aporta el programa de licenciatura en etnoeducación a la construcción de prácticas en torno al Buen Vivir de las comunidades donde habitan los estudiantes?

Para responder a estas preguntas, durante el estudio se hizo una revisión de diferentes investigaciones orientadas hacia una “educación superior e interculturalidad”, “interculturalidad y desarrollo” y “Buen Vivir e Interculturalidad”⁵. Este rastreo permitió evidenciar vacíos en el conocimiento, en torno al abordaje de la interculturalidad en instituciones de educación superior convencional, así como sus impactos en los procesos de desarrollo de las comunidades a las que atiende. Si bien se ha hecho un gran avance frente a la conceptualización de la “interculturalidad”, no obstante, hasta ahora no se ha hecho un análisis de como las instituciones de educación superior integran y aplican este concepto a sus prácticas cotidianas, desde lo establecido no solo en las políticas públicas, sino en sus proyectos pedagógicos, dando así relevancia a la investigación desarrollada.

La investigación partió de un análisis deductivo, en el que las unidades de análisis fueron la interculturalidad y el Buen Vivir, utilizando una aproximación cualitativa a partir de un estudio de caso⁶, el cual incluyó entrevistas semiestructuradas a 25 estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación, ocho docentes y el líder del programa⁷. Para el análisis de las entrevistas y los documentos que se revisaron, se elaboraron matrices de análisis según cada actor. Los documentos claves de la investigación fueron: el Documento de Autoevaluación del Programa (2009), el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (2011) y el Documento Maestro de la Licenciatura (2018).

El presente artículo se estructura en cuatro secciones: la primera centrada en las perspectivas teóricas sobre interculturalidad, colonialidad del saber, eurocentrismo y desarrollo/Buen Vivir⁸ que contribuyeron a comprender el tema propuesto. La segunda, analiza las concepciones y visiones que coexisten en los lineamientos institucionales de la UNAD, y los actores (estudiantes y docentes), sobre interculturalidad y desarrollo/Buen Vivir. La tercera aborda la revisión de las prácticas educativas que pone en marcha el programa, así como su aporte a la interculturalidad y al desarrollo/Buen Vivir de las comunidades. Finalmente, en el apartado de conclusiones, se da cuenta de las fortalezas, limitaciones y contribuciones de la licenciatura a los procesos de Buen Vivir de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes, así como algunas recomendaciones que permiten ampliar la discusión sobre la educación intercultural en la UNAD y en Colombia.

⁴Mediante acuerdo 0028-Bis del Consejo Directivo, adscrita, en ese momento, a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en UNISUR (Universidad del Sur de Bogotá, anterior denominación de la UNAD) (UNAD, 2018).

⁵ Entre las investigaciones más relevantes revisadas se encuentran: (Cují, 2012), (Mato, 2009); (Rojas, 2012); (Cruz, 2018); (Estermann, 2014); (Walsh, 2005); (Santana, 2015); (Leiva & Priegue, 2012); (Alban, 2008); (Arizabaleta, 2016); (Medina, 2013).

⁶ “El estudio de caso no se centra en [una] observación continua en periodos largos de observación [en campo] por parte del investigador-participante que toma notas detalladas de sus propias impresiones, [sino que] se focaliza, [principalmente,] en el material [e] información suministrada por [las personas de la comunidad mediante la implementación de distintas técnicas de recolección de información] y en la búsqueda de la explicación del fenómeno estudiado [en tiempos de recolección menos extensos]” (Páramo, 2013, p. 311).

⁷ El líder de programa es la persona encargada de coordinar el desarrollo administrativo y pedagógico de la licenciatura.

⁸ En algunos apartados del texto se hace uso de los vocablos de desarrollo/Buen Vivir, debido a que en la UNAD hay presencia de diversas concepciones de desarrollo, algunas ligadas al desarrollo convencional. De igual forma, se usa el Buen Vivir en diálogo con la categoría de desarrollo, reconociendo las diferencias que yacen entre las dos y que son abordadas en el apartado teórico.

2. Caminos de Construcción Teórica

*“La memoria nos enseña y nos muestra el camino:
todos resistimos juntos la agresión que nos maltrata,
pero cada uno respeta la diversidad y la diferencia
para que la tierra del futuro
sea un conjunto de conciencias colectivas
y de autonomías en equilibrio
y armonía con todos los seres de la vida”*

Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC.

La presente investigación toma como perspectiva teórica principal la descolonialidad, entendida como el posicionamiento crítico frente al eurocentrismo, capitalismo, neoliberalismo y racismo epistémico, fundantes de la modernidad/colonialidad. El pensamiento descolonial, es así mismo, una apuesta que indaga por horizontes sociales de carácter comunal, no capitalista, y de modos de reproducción no coloniales de la vida (Mignolo, 2015). La perspectiva teórica esbozada fue fundamental en la investigación, ya que permitió analizar de manera crítica las percepciones que tienen los actores (docentes y estudiantes) sobre las categorías centrales del presente estudio.

Este apartado se estructura en tres momentos, el primero orientado a contextualizar la colonialidad del saber como manifestación de la modernidad/colonialidad y de la lógica eurocentrista; el segundo, enfocado a revisar distintas conceptualizaciones de interculturalidad y finalmente, las comprensiones sobre el desarrollo/Buen Vivir.

2.1. Colonialidad del saber y eurocentrismo

El proceso de colonización conlleva siempre un aspecto de asimetría y hegemonía, tanto en lo físico y económico, como en lo cultural y civilizatorio. La potencia colonizadora no solo ocupa territorio ajeno y lo cultiva, sino que lleva e impone su propia cultura y civilización, incluyendo la lengua, religión y leyes (González, 2004).

Lo cual se relaciona con lo expuesto por Grosfoguel (2011), quien indica que la colonialidad determina una jerarquía social que atraviesa las relaciones de opresión de clase, sexualidad y género, denominada colonialidad del poder. Estos procesos de dominación no solo ocurren en las relaciones de poder económicas, políticas, sociales y culturales inmersas en la sociedad; también, son evidentes en los procesos de construcción de conocimiento, lo que lleva a que exista una división y segregación en las formas de conocer, pensar y vivir.

Estos tipos de división y segregación se puede traducir en lo que De Sousa Santos (2010) ha denominado “pensamiento abismal”, quien indica que este pensamiento “opera por la definición unilateral de líneas radicales que dividen las experiencias, los actores y los saberes sociales entre los que son visibles, inteligibles o útiles [...] y los que son invisibles, ininteligibles, olvidados o peligrosos [...] es decir que el pensamiento abismal es la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea” (pág. 8).

Así, emergen dos tipos de colonialidad: la colonialidad del poder y la colonialidad del saber. Esta última de interés para el presente estudio, pues se hace evidente en el sistema educativo, con la justificación de “civilizar-occidentalizar” a los inferiores. De esta manera, la colonialidad del saber se comprende como la imposición de la forma de pensar europea, que relega a las minorías y subordina y elimina, por ese camino, sus epistemologías a través de una “violencia epistémica” (De Souza Silva, 2013).

Este tipo de colonialidad se relaciona con el pensamiento colonial, que tuvo su origen al mismo tiempo que la modernidad/colonialidad, constituida como el hito histórico que configura las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, que surgieron del encuentro de Europa y el Nuevo Mundo, lo cual “implicó la transición de un mundo policéntrico a uno monocéntrico” (Gómez, 2014).

La colonialidad del saber es una construcción social e histórica, que privilegia el conocimiento y ciencia europeos como el marco científico académico-intelectual que legitima las diferencias entre saberes dominantes y saberes oprimidos, además, asegura la permanencia de la dominación (Mignolo, 2007). Esta definición se relaciona a su vez, con el concepto de “*monocultura del saber*,” el cual según De Sousa Santos “consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente; ser cánones exclusivos de producción de conocimiento o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima es declarado inexistente” (pág. 22).

En este sentido, Quijano (2000) plantea que la modernidad desarrolló una forma particular de hacer y producir conocimiento, denominada eurocentrismo.⁹ Esta forma de producción de conocimiento favoreció el patrón mundial de poder colonial/moderno y capitalista, con dos consecuencias: impuso su epistemología y desconoció las otras formas de hacer conocimiento que no son socialmente reconocidas.

Así como el eurocentrismo determina las formas de generar conocimiento, también influye en la manera en que los sujetos se relacionan entre sí, ya que como lo enuncia Quijano (2000), este concepto se encuentra estrechamente relacionado con la idea de raza, lo que conlleva a la clasificación de las sociedades en género y etnia, proceso que es resultado de los procesos de colonización llevados a cabo en América y África, lo que trajo consigo implicaciones para el reconocimiento de las comunidades étnicas, a saber:

La primera: todos aquellos pueblos fueron despojados de sus propias y singulares identidades históricas. La segunda: su nueva identidad racial, colonial y negativa, implicaba el despojo de su lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. En adelante no eran sino razas inferiores, capaces sólo de producir culturas inferiores (Quijano, 2000, pág. 221).

Esto se profundiza en el desarrollo de la sociedad moderna, cuando en los ámbitos políticos, educativos y culturales no existe una distribución y acceso equitativo al conocimiento científico y socialmente validado como verdad. Además, la sociedad moderna limita y delimita las maneras de hacer, transmitir y reproducir saberes, desconoce y excluye las maneras de pensar no dominantes, y la pluralidad de formas de producir conocimiento. Estos elementos caracterizan la colonialidad del saber, proceso que, a su vez, ha invisibilizado las distintas formas de comprender los contextos y de actuar sobre ellos, teniendo como resultado la profundización de las brechas de segregación y exclusión que han impuesto el discurso de lo local y lo periférico y legitima los conocimientos, las instituciones y formas de sociabilidad de los países dominantes (De Sousa, 2010).

La interculturalidad, como medio para revertir la colonialidad del saber, se relaciona con el conocimiento de dos formas: la primera, orientada a reconocer el valor simbólico de las culturas indígenas, además de su diversidad epistémica, entendiendo este último como la posibilidad de reconocer varios conocimientos y lugares de enunciación científica, histórica, cultural y corporal (Cuevas, 2015), lo que conlleva a que desde los escenarios educativos se posibiliten espacios de diálogo de saberes en igualdad de circunstancias.

La segunda, como un proceso social que produce espacios donde se posibilita la construcción de conocimiento. Para este caso, por parte de sujetos históricamente descalificados, excluidos y segregados, se trata de dar apertura al proceso de descolonización del saber “para dar paso luego a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones” (Mignolo, 2007, pág. 30).

⁹ Los elementos más importantes del eurocentrismo son: a) una articulación peculiar entre un dualismo (pre capital-capital, no europeo-europeo, primitivo-civilizado, tradicional-moderno, etc.) y un evolucionismo lineal, unidireccional, desde algún estado de naturaleza a la sociedad moderna europea; b) la naturalización de las diferencias culturales entre grupos humanos por medio de su codificación con la idea de raza; y c) la distorsionada reubicación temporal de todas esas diferencias, de modo que todo lo no-europeo es percibido como pasado (Quijano, 2000).

2.2. Interculturalidad: un proceso político-colectivo

La interculturalidad ha sido estudiada desde diferentes perspectivas (Cují, 2012; Mato, 2009; Walsh, 2005; De Sousa, 2010). Una de ellas es la decolonialidad (Walsh, 2005), la cual ha abordado la definición de interculturalidad como un proceso de descolonización de la producción de conocimiento y de la educación, como parte de un ejercicio crítico de lo que se conoce como teorías hegemónicas. Esto implica la comprensión de una compleja red de relaciones en dos sentidos, el primero, que reconoce como se han mantenido las relaciones de conflicto y de desigualdad que posicionan como importantes a algunos grupos, lenguas, prácticas y conocimientos sobre otros.

El segundo, orientado a generar cambios en los diferentes escenarios sociales, políticos, educativos y culturales a partir de “desarrollar e impulsar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes, que permita a su vez construir nuevos conocimientos colectivos” (Walsh, 2005, pág. 43).

Asumir esta visión de la interculturalidad implica conocer cómo históricamente las comunidades étnicas fueron concebidas como meros objetos de conocimiento, de dominación y explotación, despojándolos de sus conocimientos, tradiciones y culturas, desconociendo sus propias formas de crear conocimiento e interacción social. En este sentido, Quijano (2000) hace referencia a dos hechos históricos que permiten explicar de manera acertada las causas de esta indiferencia, rechazo y desigualdad de algunas comunidades étnicas.

El primero, hace referencia a la separación entre “razón/sujeto” y “cuerpo” que, desde la filosofía de Descartes, eran elementos que antes estaban unidos de manera indiferente. Ahora, con esta separación, desde “la racionalidad eurocéntrica el “cuerpo” es fijado como “objeto” de conocimiento, fuera del entorno del “sujeto/razón”, “[lo que lleva] a que ciertas razas sean condenadas como “inferiores” por no ser sujetos “racionales”, siendo objetos de estudio, convirtiéndolos en dominables y explotables por los europeos” (Quijano, 2000, pág. 224).

El segundo hecho histórico, la configuración del Estado-Nación como estructura de poder, que inicio en Europa Occidental como un proceso de colonización de algunos pueblos sobre otros, identificados como pueblos extranjeros, los que se veían desprovistos de derechos y a lo que llama De Sousa Santos “vacío jurídico” (2010, pág. 35). Esto justificó la invasión y ocupación de los territorios indígenas. Como lo indica Quijano (2000):

[...]con la emergencia de algunos pocos núcleos políticos que conquistaron su espacio de dominación y se impusieron sobre los diversos y heterogéneos pueblos e identidades que lo habitaban [...] comenzó como una colonización interna de pueblos con identidades diferentes, pero que habitaban los mismos territorios convertidos en espacios de dominación interna, es decir, en los mismos territorios de los futuros Estados-nación. Y siguió paralelamente a la colonización imperial o externa de pueblos que no sólo tenían identidades diferentes a las de los colonizadores, sino que habitaban territorios que no eran considerados como los espacios de dominación interna de los colonizadores, es decir no eran los mismos territorios de los futuros Estados-nación de los colonizadores (pág. 228).

Para el caso de América Latina la conformación de los Estado-Nación no se ha logrado culminar, debido a la configuración étnico racial de las sociedades, pues estas características de los países impidieron la participación de las comunidades en las decisiones de la organización social y política, asumiendo el control las minorías blancas. Proceso conocido como colonialidad del poder¹⁰.

A pesar de lo anterior, surgen demandas sociales que reconocen la diversidad cultural y por ende promueven procesos académicos, pedagógicos y de inclusión pertinentes al reconocimiento de las diferencias. Esto conlleva a que las instituciones educativas se cuestionen, repiensen y reconfiguren sus prácticas. Al respecto y en línea con lo expuesto Esterman (2014) apoyándose en Hidalgo (2006) afirma:

La educación intercultural se presenta como una posibilidad de revertir el proceso de desnaturalización que la sociedad y el mismo ser humano ha sufrido al cabo de miles de años, por la imposición de visiones únicas y excluyentes sobre la vida y el mundo. Se puede deducir que la diversidad es genética y la desigualdad es cultural. (Pág. 4).

¹⁰ Basada en la imposición de la idea de raza como instrumento de dominación, se convierte en el factor limitante de estos procesos de construcción del Estado-nación. (Quijano, 2000, pág. 238)

La educación intercultural es un proceso que va más allá del mero reconocimiento de la diversidad y pluralidad cultural, solo tendrá significado, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010). No basta reconocer el proceso, deben proponerse procedimientos para hacer de la diversidad un insumo útil para la construcción de una sociedad incluyente que no fragmente los apegos colectivos (González, 2012). En este escenario de construcción, la ecología de saberes se constituye en el proceso metodológico que permite pasar de una perspectiva meramente idealista de la interculturalidad a una práctica social y política, que permite reconocer y apropiarse la diversidad epistemológica, la pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (De Sousa Santos, 2010).

2.3. Hacia la comprensión del Buen Vivir y su relación con la Interculturalidad

Buen Vivir o Vivir Bien (Sumak Kausay en kichwa y Suma Qamaña en aymara) es una propuesta política, teórico-práctica que emerge como alternativa y crítica a las perspectivas del desarrollo convencional ligadas al capitalismo y el neoliberalismo. Estas se han fundamentado principalmente en la lógica del mercado, la idea de progreso y el crecimiento económico. Además, se basan en una visión antropocéntrica, que parte del individualismo, la competencia y el control de la naturaleza, principios que han llevado a múltiples crisis en el planeta (energética, económica, humanitaria, ecológica, social) (Acosta & Gudynas, 2011).

Las ideas del desarrollo convencional han llevado a querer imponer un estado ideal de cómo se deben comportar las sociedades con respecto a lo económico, político, cultural, social, e incluso, en las relaciones intersubjetivas, categorizando y diferenciando a los sujetos desde una dicotomía de sujetos primitivos/civilizados, racionales/irracionales o como lo enuncia Quijano (2000), desde lo no-europeo/pre-europeo a algo que en el tiempo se “europeizará” o “modernizará”.

El Buen Vivir se configura en un proceso de descolonización, que permite superar el dualismo social (mente/cuerpo, sujeto/objeto, hombre/naturaleza, colonizador/colonizado), recuperar otros saberes, sensibilizarse con la vida e integrarse a todo nivel. Busca superar la desigualdad, exclusión, segregación y clasificación social que han sufrido por siglos las comunidades indígenas, y que han sido legitimadas por las nociones de desarrollo y progreso. El Buen Vivir es la materialización del post-desarrollo, definido por Gudynas (2014) como:

un ejercicio de pensamiento crítico que aborda aquellos aspectos presentes en los distintos tipos de desarrollo convencional. “Esto hace que sus cuestionamientos sean radicales, en el sentido de ir hacia los cimientos conceptuales de esta idea y sus aplicaciones. Evalúa críticamente las bases conceptuales, las expresiones prácticas, las instituciones, y las formas bajo las cuales se lo legitima, aprovechando para esas tareas las herramientas post-estructuralistas. Finalmente, también es un ejercicio de deconstrucción, donde no necesariamente se presuponen salidas, pero se abren las puertas a ellas (pág. 63).

En este sentido, es que el Buen Vivir se configura como una alternativa al desarrollo que recupera y mantiene los principios de que todo vive y está conectado, el principio comunitario y la reciprocidad que implican un proceso de cambio. Como lo indica Huanacuni (2010), se trata de un cambio de estructuras, un cambio de paradigmas y no de simples reformas. Es decir, el Buen Vivir, ofrece propuestas alternativas a la crisis reciente del proyecto y la cultura moderno-occidental¹¹, en tanto para el Buen Vivir:

[...]la preocupación principal no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar el vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica

¹¹ “Basta dar un vistazo al mundo para constatar como el proyecto moderno occidental está en serios aprietos. De ello dan cuenta las crisis recientes del capitalismo en Estados Unidos y Europa, los regímenes políticos autoritarios auspiciados por los ideales modernos como son los casos recientes en África, el deterioro de la naturaleza, la profundización de la violencia como forma de acción política, las crecientes inequidades económicas, así como las desigualdades de reconocimiento cultural y simbólico que siguen sufriendo varias colectividades” (Gómez, 2014, pág. 355).

capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado (Huanacuni, 2010, pág. 25).

Esta alternativa liderada por las comunidades étnicas provenientes del Abya Yala¹², plantea a su vez dos estrategias de acción. La primera, el diálogo de saberes, concebido como el acto en que inteligencias múltiples y soberanas se hablan y se movilizan para escucharse recíprocamente. “El diálogo es la reciprocidad de las voces y los argumentos que se escuchan mutuamente” (Muyolema, 2015). La segunda, la interculturalidad, concepto central de esta investigación, como posibilidad de mediar las identidades y construir en comunidad. En la interculturalidad la vida es lo primordial y trasciende los patrones de dominación, dando apertura a formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones de poder que la modernidad y la colonialidad han instalado. Es decir:

La interculturalidad debe ser la forma por la cual conservemos lo mejor de este sistema, para ir transitando hacia un nuevo sistema que supere de manera definitiva al capitalismo y a la modernidad. Vista de esta manera, la interculturalidad se convierte en una de las formas más convenientes para superar el desarrollo y transitar al Sumak Kawsay (Caudillo, 2012).

La decolonialidad, la interculturalidad y el Buen Vivir son procesos interdependientes, que contemplan las maneras de relacionarnos e interrelacionarnos entre la existencia humana y natural. De esta forma, para el análisis de las visiones de desarrollo/Buen Vivir presentes en la institucionalidad y actores de la UNAD, han sido fundamentales los aportes de Gudynas (2014), quien comprende el Buen Vivir como un campo plural y en construcción. La pluralidad se debe tanto a los diversos saberes y sensibilidades indígenas como a la participación de posturas críticas que provienen de la propia modernidad occidental, y que buscan su transformación¹³.

3. Interculturalidad y Buen Vivir: perspectivas de la Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD, contribuciones y limitaciones

El análisis que se presenta a continuación se orienta en tres aspectos: a) Examen de los conceptos de interculturalidad y desarrollo/Buen Vivir que se encuentran en documentos de la UNAD encargados de dar los lineamientos para el programa y hacer seguimiento,¹⁴ y análisis de las percepciones que sobre estos conceptos tienen estudiantes y docentes entrevistados¹⁵. b). Revisión de las prácticas educativas que pone en marcha la licenciatura para materializar la interculturalidad. c). Identificación de las fortalezas, debilidades y contribuciones del programa de etnoeducación a los procesos de Buen Vivir de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes, así como los aportes y recomendaciones que permiten ampliar la discusión sobre la educación intercultural en Colombia.

¹² “Abya Yala es la forma en la que los indígenas Kuna nombran el [continente]. Muyolema (2001) usa la expresión para problematizar el concepto de América Latina como categoría que niega y reniega de lo indígena” (Gómez, 2014, pág. 353).

¹³ Al ser un concepto en construcción, es importante reconocer la definición que se ha dado desde diferentes miradas, como lo expresa Huanacuni (2010) Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el Vivir Bien que podemos sintetizar en: Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Huanacuni, 2010, pág. 49)

¹⁴ Estos son: (Proyecto Académico Pedagógico Solidario, 2011) (Documento maestro para la renovación del registro calificado, 2018), (Condiciones mínimas de calidad. Programa de licenciatura en etnoeducación, 2009).

¹⁵ Se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes de la licenciatura en etnoeducación, de quienes se citarán los enunciados de aquellos que se auto-reconocen como pertenecientes a un grupo étnico, así como los que no se identifican como tal. Esto con el fin de poder evidenciar esos puntos de encuentro y desencuentro. Los nombres de los entrevistados se omiten con el fin de mantener la confidencialidad, sin embargo, se mantiene el género e identificación étnica con el objeto de dar voz a estos enunciados.

3.1. Interculturalidad y Buen Vivir: encuentros y (des)encuentros en el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD¹⁶

Como plantea De Sousa Santos (2010), la comprensión del mundo es más amplia que lo que propone la visión occidental. El mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable, que las categorías occidentales por reduccionistas no logran expresar.

Desde esta premisa, es que la presente investigación pretende hacer un análisis teórico descolonial de las distintas comprensiones que tienen los estudiantes y docentes de los conceptos de interculturalidad y desarrollo/Buen Vivir lo que, a su vez, permite documentar sus planteamientos, sentires y visiones desde su lugar y tiempo. A continuación, se describirá y analizará la comprensión que ha desarrollado el programa de Licenciatura en Etnoeducación de la UNAD¹⁷ sobre interculturalidad y educación intercultural.

La licenciatura refiere que su conceptualización sobre interculturalidad se consolida a partir de retomar las discusiones teóricas sobre interculturalidad crítica propuestas en el ámbito latinoamericano. En estas discusiones no se parte del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino más bien del problema estructural-colonial-racial, comprendiendo que:

[...] un enfoque intercultural implica reconocer las concepciones y prácticas que subyacen en las distintas etnias y culturas acerca del territorio, el proceso histórico y el desarrollo de las comunidades indígenas y afrocolombianas e incorporarlo al discurso educativo y comunitario, contrastándolo con las tendencias globalizantes del desarrollo actual. En esta dinámica se proporcionarán los elementos de fundamentación teórica y contextual, que permitan nuevas conceptualizaciones alrededor de la resignificación de etnodesarrollo, territorialidad, etnohistoria, desarrollo, que retroalimenten los procesos organizativos propios (UNAD, 2018, pág. 13).

De esta manera, el programa comprende la educación intercultural como etnoeducación¹⁸. La etnoeducación es conceptualizada como un proceso vital en la formación integral y continua de los grupos, enmarcada dentro del ambiente social y cultural como fundamento de la conservación, el crecimiento, la transmisión de valores culturales, de normas y de cosmovisiones entendidas como pilares de la identidad de los diversos pueblos (UNAD, 2009). La etnoeducación se constituye como una herramienta adecuada para la construcción de los proyectos de vida que promuevan una dinámica permanente de transformación y mejoramiento integral de cada pueblo, etnia o comunidad.

La Licenciatura en Etnoeducación¹⁹ es un programa que forma a futuros docentes bajo el principio de educación en la diversidad, profesionales capaces de transformar la realidad, que promueven el desarrollo de las relaciones interculturales y multiculturales como proceso permanente y reflexivo de respeto por la diferencia, a través del diseño y construcción de nuevas metodologías de

¹⁶ En el presente estudio se abordará el (des)encuentro como la posibilidad de reconstruir, repensar y redefinir los conceptos de interculturalidad desde un análisis crítico, que permita identificar, visibilizar/viabilizar y alentar nuevas formas de pensar lo educativo. Agregar el prefijo (de) tiene la intención de hacer énfasis en que existe la posibilidad de intervenir, in-surgir, crear e incidir, en la configuración de nuevas prácticas que se consolida en un proceso continuo de construcción. Esto está en sintonía con lo planteado por Walsh (2013), cuando hace énfasis en que lo de/descolonial: “[...] denota, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas” (pág. 25).

¹⁷ La institución brinda procesos de formación a un promedio de 60.516 personas, de los cuales 861 estudiantes pertenecen a algún grupo étnico. Esto representa el 1,4% del total de estudiantes. 328 son estudiantes activos de la licenciatura en etnoeducación. Fuente: Oficina de Registro y Control de la UNAD.

¹⁸ Esta comprensión coincide con la legalización de la Educación Intercultural Bilingüe que aconteció en la mayoría de los países latinoamericanos en los años 80 y 90, estableciéndolo como derecho étnico y colectivo y como programa educativo para indígenas (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010).

¹⁹ La propuesta inicial de la Licenciatura desarrollada en 1999 se diseñó en convenio con el Ministerio de Educación Nacional, como respuesta a las exigencias de los grupos y organizaciones étnicas, así como de otros sectores sociales que buscaban una educación articulada a sus respectivas realidades socioculturales, haciendo parte de la fase político - social, conocida como constitucionalismo multicultural o multiculturalismo constitucionalista, como lo retomaron Viaña, Tapia, & Walsh fueron resultado de las demandas y luchas de los movimientos sociales -particularmente de los movimientos indígenas-, tanto a nivel nacional como internacionalmente, en el campo de sus derechos. (Viaña, Tapia, & Walsh, 2010).

investigación social para la transformación de la realidad, que son mediadas por la virtualidad, escenario propio de la educación a distancia (UNAD, 2018).

Por su parte, desde los enunciados de los estudiantes, con respecto a sus comprensiones y vivencias de lo que es para ellos la interculturalidad, se reconocen dos perspectivas, muy diferentes la una de la otra. La primera, enfocada en aquellos estudiantes que ven la interculturalidad como la sola incorporación de la diversidad dentro de estructuras sociales, políticas y de conocimientos existentes que no van más allá del reconocimiento de la existencia de las comunidades. Estas visiones en su mayoría son compartidas por estudiantes que no se auto-reconocen como parte de una comunidad étnica. Así como lo afirman algunas estudiantes:

La interculturalidad es el conocimiento que cada uno debe tener de nuestra riqueza cultural a nivel local, regional y nacional, de modo que al conocerla podamos valorarla e identificarnos con ella. (Estudiante, Mestiza).

La interculturalidad hace referencia a la integración y vinculación de las diferentes culturas sin discriminación alguna, puesto que se respeta aquellos aspectos que hacen parte de la identidad propia. (Estudiante Mestiza).

La segunda perspectiva que se vislumbra está orientada a una visión más crítica de la interculturalidad, ya que identifican elementos fundamentales para la consolidación del proyecto político y de transformación intercultural, evidenciado en enunciados como:

[La interculturalidad] es el encuentro o la convergencia entre personas o grupos de dos o más culturas totalmente diferentes, en el cual cada uno respeta su cosmovisión [...] La interculturalidad es, en su sentido axial, la conversación, el diálogo, la concertación, los intercambios, las relaciones y demás conexiones que puedan tejerse (Estudiante, Mestizo).

Para mí la interculturalidad es el diálogo entre culturas al interior de mi país, es conocer la diversidad de costumbres y tradiciones que hacen de mi país el más hermoso y diverso desde su gente (Estudiante-Mujer - Afrodescendiente).

La interculturalidad es un diálogo de saberes en la búsqueda del Buen Vivir para todos (Estudiante - Mujer, Indígena).

El reconocimiento de los procesos históricos por los que han pasado las comunidades, sus proyectos de vida, las diferencias y prácticas sociales y culturales que los caracterizan, son elementos comunes en las comprensiones que tienen sobre interculturalidad, el programa y los estudiantes. Estos se relacionan con lo expuesto por Viaña, Tapia y Walsh (2010) en tanto plantean que la interculturalidad se configura como una:

“herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racionalización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo 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”. (pág. 92).

Por su parte, las visiones que solo hacen referencia al reconocimiento de la diversidad como un elemento a incorporar en los distintos sectores políticos, sociales y culturales, sin que implique una transformación, hacen parte de lo que Walsh (2005) llama multiculturalismo y pluralismo²⁰, conceptos que pierden la visión crítica y transformadora que pretende la interculturalidad, comprendida como red compleja de interrelaciones en múltiples vías.

²⁰ El multiculturalismo, tiene un enfoque descriptivo que acepta la presencia de diversos grupos en un espacio. Lo central es aceptar -incluso constitucionalmente- la existencia de lo diverso, pero de manera casi yuxtapuesta y sin poner atención a las relaciones (Walsh, 2009:42). Por su parte, el pluralismo, se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y “nacional” (Walsh, 2005: 45), es decir, que la diversidad cultural se ve como una riqueza del país, pero este no hace ningún ajuste o reestructuración de sus sistemas para aportar a las necesidades de las comunidades.

Los docentes, por otro lado, hacen referencia tanto a la interculturalidad como a la educación intercultural. Dentro de sus respuestas se vislumbra que el concepto de interculturalidad es visto como un proceso que permite la transformación social a partir de un diálogo que posibilita la pervivencia de la diferencia y a su vez el reconocimiento del otro. Es así como uno de los docentes plantea que: “*la interculturalidad es un proyecto político, un reto que debe verificar sus logros en la pervivencia de la diferencia cultural bajo una misma ciudadanía. Incluye la coexistencia pacífica entre los diversos pero las condiciones para el ejercicio de ciudadanía diferenciadas*”. En una línea similar otros docentes indican que:

[La interculturalidad es] el diálogo abierto y franco desde una postura crítica, en donde se busca el enriquecimiento mutuo entre culturas, donde el encuentro con la otredad parte del reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento del otro como alguien que me interpela y que es interpelado, produciendo una transformación de doble vía. (Docente - Mestiza. Entrevista el 5 de abril de 2018).

[La interculturalidad] la entiendo como un proceso que demanda asumir posiciones de apertura a las diferencias, con la finalidad de compartir saberes en interlocución horizontal (Docente- Hombre-Indígena).

Afirmaciones que son coherentes con las comprensiones de educación intercultural desarrollada por teóricos como Viaña, Tapia & Walsh (2010), quienes consideran a este tipo de educación como el proceso que permite consolidar una sociedad intercultural a través de la valoración de las epistemologías diversas que solo se puede realizar si ocurre un cambio de paradigma.

Otros entrevistados definen la educación intercultural como: “*un plan de enseñanza y aprendizaje que se basa en un conjunto de valores y creencias democráticas y, que busca fomentar el pluralismo cultural dentro de las sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente*” (Entrevista docente -Mestizo). Comprensión que se relaciona con lo idea de monocultura de De Sousa Santos citado en Grosfoguel (2011), por la que se entiende la cultura en la que existe una escala dominante que debe transmitirse como único conocimiento válido, sin considerar las características propias de cada cultura.

Contrario a esto, otra docente parece materializar más la idea de ecología de saberes del mismo autor. Docente que define la educación intercultural como “*aquellos procesos educativos que buscan el diálogo de saberes, la emancipación de la colonialidad del saber, del poder y del ser. Que van más allá de la emancipación, y proponen, crean, recrean y avanzan con el otro, no por encima o prescindiendo del otro, sino con el otro, respetando su diferencia y reconociendo sus conocimientos*”. La ecología de saberes reconoce la diversidad de conocimientos, más allá del pensamiento científico y occidental, sin desconocer los aportes que este puede brindar a las demás formas de construir conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

De lo analizado hasta ahora, es posible observar que a nivel institucional y por parte de los actores (docentes y estudiantes) coexisten dos visiones: una que plasma la interculturalidad desde un enfoque crítico, en el que prevalece una interpretación horizontal, de reconocimiento de la diversidad cultural en un diálogo permanente, superando la relación unidireccional y reduccionista de comprender y relacionar lo intercultural con lo indígena, o de creerlo un sinónimo de; y la otra, que se identifica con una visión de la interculturalidad funcional, que solo se interesa en el reconocimiento de la diversidad y diferencias culturales, con el objetivo de incluirlas en la estructura social establecida.

A este respecto Santana (2015) indica que la interculturalidad se vuelve funcional a la lógica de operar del Estado, a las políticas globales del capitalismo y a los organismos multilaterales de desarrollo. Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas:

Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia social y cultural, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. Para que el diálogo intercultural sea acontecimiento hay que contextualizarlo [...] No hay que, por ello empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visualizar las causas del no diálogo” (pág. 100)

3.1.1. De-construcción del desarrollo: hacia prácticas del Buen Vivir²¹

Como argumenta Albán (2008), la interculturalidad es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia, de vivir “con”, y de sociedad. Propuesta que necesariamente nos lleva a reflexionar sobre el cómo crear esos escenarios que permitan la coexistencia de una manera sustentable y sostenible, que permita articular a este análisis las comprensiones que tienen los actores (la institución, estudiantes y docentes) sobre el desarrollo.

En las entrevistas fue posible identificar diferentes nociones de desarrollo, relacionadas con desarrollo a escala humana, desarrollo humano y enfoque de capacidades, desarrollo convencional entendido como progreso y Buen Vivir. Institucionalmente, la UNAD sigue los planteamientos de Max Neef sobre el desarrollo a escala humana (UNAD, 2011). El documento del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS, 2011), el Documento Maestro de la Licenciatura en Etnoeducación (2018) y el Modelo Pedagógico Unadista, así lo dejan ver:

- El desarrollo humano, el desarrollo del potencial y las capacidades de la persona en su integralidad, no es posible sin un desarrollo social sostenible y autosostenido.
- El desarrollo social exige un cambio en las estructuras de poder y una amplia participación social de la población en la construcción de una forma de vida más justa, digna y solidaria, lo cual implica un desarrollo económico equilibrado, sustentable y autosostenido.
- El desarrollo económico se potencia mediante un desarrollo productivo, tecnológico, científico y social equilibrado, para lograr el abastecimiento de los elementos vitales, los bienes culturales dignos y los servicios de toda índole para el conjunto de toda la sociedad. (UNAD, 2011, pág. 21).

De estas aproximaciones se refleja la comprensión de diferentes visiones del desarrollo, una de ellas orientada hacia la idea de progreso, que tiene como enfoque principal la “eficiencia que trata de maximizar los resultados, reducir costos y conseguir la acumulación incesante de capital”, denominado por José María Tortosa como el “maldesarrollo” (Gudynas & Acosta, 2011)²².

De modo que, existe una diversidad de comprensiones sobre la noción de desarrollo de los estudiantes y docentes, al igual que el programa. Por un lado, se encuentran las visiones enfocadas al desarrollo como progreso, desarrollo humano, desarrollo a escala humana y enfoque de capacidades. Por otro lado, se encuentran visiones que comparten alguno de los principios del Buen Vivir. Algunos ejemplos de estas nociones se evidencian en los siguientes enunciados:

²¹ Escobar (2010) afirma que es el Buen Vivir (Sumak kawsay en kichwa, suma qamaña en aymara) “una forma alternativa de entender el desarrollo o una verdadera ‘alternativa al desarrollo’ anclada en los saberes “ancestrales” y las cosmovisiones indígenas (Gudynas & Acosta, 2011)

²² De acuerdo con (Quijano, 2000), citando a Immanuel Wallerstein, esta noción de desarrollo implica el desarrollo de un patrón de poder, el capitalismo, un patrón de dominación/explotación/conflicto. El capitalismo articula múltiples espacios-tiempos o contextos que son histórica y estructuralmente desiguales y heterogéneos y con ello estructura un mismo y único orden mundial.

Tabla 1 - Nociones sobre el Desarrollo

Visiones del desarrollo distintas al Buen Vivir	Enunciados relacionados con el Buen Vivir
Significa progreso en cuanto al aspecto sociocultural étnico de cada comunidad dentro de sus territorios, reconociendo las diferencias en sus territorios (Mujer, estudiante)	[El desarrollo implica que] todos debemos aprender a potenciar cada una de nuestras capacidades como miembros de una comunidad , para así poder contribuir a una construcción ambiental. (Estudiante, afrocolombiana)
Es una aspiración digna a que todo ser humano tiene derecho , en relación con tener sus propiedades, su educación (Hombre, estudiante)	El desarrollo es la habilidad que tiene un entorno social para suplir las necesidades sin afectar su ecosistema y pensando en común unidad (Mujer, estudiante, mestiza)
En mi comunidad el desarrollo es visto desde un punto de vista capitalista desconociendo el agua, el ambiente, la comunicación, la alimentación (Hombre, estudiante indígena)	En idioma Inga, Quechua (el desarrollo) va ligado al Sumak Kawsay- Buen Vivir, el cual se gesta a partir de la reciprocidad (Mujer, estudiante indígena)
Proceso mediante el cual un país incrementa su capacidad de producir bienes y servicios . (Hombre, Docente)	[Son] todas aquellas prácticas de producción que contribuyan al fortalecimiento de la comunidad para sostenerse en el tiempo (Mujer, estudiante indígena)
Es la posibilidad de crecimiento y generación de cambios que experimentan los seres vivos, pero también es la transformación del entorno que se da por la intervención del ser humano, el cual debe ser respetuoso con la naturaleza y armonizado con el ecosistema. (Mujer, docente)	El buen vivir es un modelo alternativo de desarrollo propuesto por los grupos indígenas, en el cual se busca generar equidad y justicia sin perjudicar el territorio , donde no exista explotación del hombre por el hombre. (Hombre, docente indígena)

Fuente: Elaboración propia²³

Los enunciados enfocados en otras visiones del desarrollo distintas al Buen Vivir tienen algunos puntos en común, como es la lógica antropocéntrica, el individualismo, la competitividad y el consumismo, comprensiones que reflejan la gran influencia que aún tiene las visiones occidentales y hegemónicas, que han configurado durante más de 500 años el patrón del poder mundial. Esto a su vez permite ver como los procesos de formación que imparte la licenciatura, de una u otra forma, reproduce el modelo eurocéntrico y se configura en un vehículo que posibilita la perpetuación de los procesos de dominación y subordinación, colonizador de las mentes y de la cultura, es decir, reafirma que el sistema educativo se constituye en un instrumento que busca imponer la colonialidad del poder y del saber, reproduciendo la visión del desarrollo como meta universal (De Souza Silva, 2013).

La materialización de cómo la educación perpetúa la colonialidad del saber, es la consolidación de los saberes en competencias, es decir un saber orientado a las demandas del mercado, donde se categoriza por quien sabe más, el mejor o peor estudiante, colonizando las estructuras curriculares, metodológicas y epistémicas de las instituciones educativas, y que desde la lógica del progreso, el competir es la única lógica de relación, hecho al que la licenciatura no ha escapado, pues la UNAD responde a unos lineamientos nacionales, que han orientado a replicar la episteme mercantil del conocimiento (Dávalos, 2013).

Las visiones expuestas por los estudiantes que se orientan a la construcción del Buen Vivir tienen dos elementos en común. El primero, relacionado con la armonía que la sociedad debe tener con el medio ambiente, el cual muestra la necesidad de superar una mirada antropocéntrica, para lograr una relación armónica con el medio ambiente y los valores culturales. El segundo, orientado al reconocimiento del bien común y la construcción de proyectos de vida en comunidad, lo cual da respuesta a uno de

²³ Las nociones expuestas en la tabla No. 1 surgen de lo expuesto por los diferentes actores entrevistados durante el proceso investigativo.

los principios del Buen Vivir: el vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado (Huanacuni, 2010).

La construcción de comunidad implica la construcción colectiva de proyectos de vida, situados en un tiempo y lugar propios, en donde se práctica la reciprocidad, la dualidad y la complementariedad. Es decir, “se comprende la comunidad como estructura y unidad de vida, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social conformada únicamente por humanos” (Huanacuni, 2010, pág. 12).

En línea con las nociones de Buen Vivir, dentro de las posturas de los docentes surgen igualmente dos puntos de engranaje, la primera enmarcada en superar la relación unidireccional del hombre con la naturaleza que reivindica el territorio como unidad viva. *Este pensamiento se contrapone a la tendencia cultural, política y económica predominante, conocida como “globalización”, en tanto que reivindica un ethos territorializado: un pensar, sentir y actuar centrado en el equilibrio de la vida en el territorio. (Centrado en la sustentabilidad ecológica, diríamos en términos de la tradición de pensamiento occidental)* (Entrevista, Docente, Afrocolombiana).

En este contexto, la educación intercultural en la cual participan los indígenas, implicará necesariamente una aproximación a la comprensión de los problemas ambientales como problemas de desarraigo territorial, sobre las dinámicas de las que depende el equilibrio de las diferentes formas de vida en un territorio.

El segundo punto de engranaje en las comprensiones del Buen Vivir, se orienta a la construcción de comunidad y como la educación aporta a esta construcción, no en términos de cuánto aportan a la acumulación de capital o al progreso, sino cómo la formación profesional que reciben, en este caso desde la licenciatura en etnoeducación, contribuye a la consolidación de las comunidades, teniendo como principios una educación de todos, permanente, cíclica e integral, en donde la educación trasciende lo curricular para dinamizar con los conocimientos adquiridos una vida en armonía y equilibrio con el territorio.

El presente apartado permite arribar a dos conclusiones. La primera donde se reconoce la coexistencia y contraposición de dos perspectivas por parte de la UNAD, sus docentes y estudiantes, con respecto a la interculturalidad (interculturalidad crítica e interculturalidad funcional), y al desarrollo (desarrollo convencional y Buen Vivir), lo que implica que su consolidación como apuestas de deconstrucción de lo hegemónico son procesos aún en construcción. Por su parte, la consolidación de la interculturalidad como proyecto político y social y el Buen Vivir como apuesta crítica al desarrollo al que pretende llegar la Licenciatura, debe partir por cambiar y abrir las estructuras institucionales, posibilitando el surgimiento de otras premisas que inspiren desde historias, saberes, experiencias y sueños locales (De Souza Silva, 2013).

3.2. Diálogo de saberes y prácticas educativas: procesos para la construcción de una pedagogía decolonial

La centralidad de lo étnico se expresa en las prácticas educativas²⁴ que conforman la Licenciatura en Etnoeducación y que están orientadas en cuatro elementos centrales, a saber: la estructura y organización curricular del programa, los procesos investigativos, los medios y mediaciones que integra la interrelación entre los sujetos y los artefactos que median esta relación, y finalmente, las prácticas formativas propias del futuro docente etnoeducador, elementos que serán objeto de análisis en el presente apartado.

²⁴ Para efectos del proceso de análisis, las prácticas educativas se comprenden más allá del espacio educativo o escolarizado, por lo cual los análisis se centran en el accionar, las metodologías, las mediaciones, y las maneras en que se organizan las intencionalidades formativas al interior de la licenciatura. En línea con lo expuesto por Fierro, la práctica educativa es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso”. A diferencia de la práctica pedagógica que se centra en las interrelaciones que suceden al interior de los procesos didácticos establecidos en un espacio académico entre docente-estudiante y/o estudiante – estudiante, proceso que no fue abordado en la presente investigación.

La Licenciatura en Etnoeducación reconoce que uno de sus desafíos es la consolidación de procesos pedagógicos y didácticos que descolonicen la escuela de las formas de subjetivación occidental, e integren las formas de educación propia. Por esta razón, la estructura curricular del programa se autodefine como propia²⁵ y da cuenta de las comprensiones y visiones que tiene el programa con respecto a conceptos como pedagogía, educación propia, saberes pedagógicos, gestión comunitaria, entre otros. Estos responden a su propósito de formar profesionales que conozcan y valoren los conocimientos y prácticas de las comunidades étnicas y que sean capaces de identificar sus aportes a la sociedad y generar proyectos que lleven a la transformación y mejoramiento de las condiciones de vida de estas.

De esta manera, la estructura curricular del programa se encuentra organizada en cinco microcurrículos²⁶ (Figura 1), los cuales dan cuenta de la comprensión y visión del programa con respecto al sujeto que desea formar, los contextos que espera transformar y el aporte social que espera configurar con el propósito de superar la colonialidad del saber, como aquel paradigma epistémico y hegemónico que se ha impuesto de forma acrítica y descontextualizada en los procesos y prácticas educativas impartidas actualmente en las universidades y que impacta en las formas de interrelación entre los distintos actores que constituyen el hecho educativo.

Figura 1 - Estructura curricular de la Licenciatura en Etnoeducación



Fuente: Elaboración propia

25 La actual estructura curricular del programa fue modificada en el 2018, como resultado de un proceso participativo, de diálogo y realimentación dado por docentes del programa, representantes de las escuelas Normales y actores y líderes de las comunidades afro e indígenas, con quienes se validó la propuesta curricular. Además de manera interna se realizó una amplia consulta a estudiantes y docentes del programa, que tuvo como resultado la reformulación de los núcleos problemáticos y propósitos de aprendizaje, de acuerdo con el perfil de etnoeducador propuesto por el programa, atendiendo ejes orientadores como: Pertinencia y vigencia de acuerdo a las tendencias nacionales e internacionales, abordaje de problemáticas reales, coherencia con los lineamientos nacionales para grupos étnicos e interculturalidad, abordaje de lineamientos institucionales y coherencia con el Proyecto Académico Pedagógico Solidario- PAPS. (UNAD, 2018)

26 “Criterios pedagógicos y formativos para la constitución tanto de los conglomerados de cursos como de cada curso académico en sí, se relacionan con el orden de los fundamentos, el orden de lo metodológico y el de lo recontextual” (UNAD, 2011, pág. 116)

Cinco microcurrículos que constituyen la base disciplinar de la licenciatura y tienen como objetivo común posibilitar la comprensión del papel de la educación en la sociedad, del proceso histórico de la educación escolarizada y sus efectos en las culturas minoritarias, orientado en la construcción de saber pedagógico como saber fundante del docente etnoeducador, el análisis de “enfoques pedagógicos otros” (pedagogía intercultural, pedagogía crítica y discusiones sobre educación propia), la discusión y contextualización crítica de los modelos pedagógicos occidentales en propuestas diseñadas para comunidades étnicas, el diseño, desarrollo, sistematización y evaluación de propuestas o proyectos pedagógicos y la contextualización de los saberes disciplinares (UNAD, 2018).

Tanto estudiantes como docentes reconocen que la estructura curricular del programa posibilita pensarse en una educación que transforme y supere una visión eurocéntrica del conocimiento, apostando a una nueva visión de futuro, que considere todas las formas y modos de vida.

Hay afirmaciones de estudiantes y docentes en las que se identifican elementos centrales que pueden potenciar la educación intercultural, como lo son la interacción horizontal entre diferentes culturas, el diálogo como mecanismo conciliador entre la universidad convencional y las organizaciones étnicas y finalmente, el reconocimiento de la diversidad como parte natural de los entornos. De esta manera, se resaltan citas de Cintia Linares, Mercedes López e Andrea Fernández, quienes afirman que:

[Los lineamientos y práctica educativas] contribuyen mucho a la construcción de una nueva educación porque permite que interactuemos a diario con diferentes personas con diferentes culturas sin poner por encima ninguna. (Estudiante - Afrocolombiana).

Al disponer de la licenciatura en Etnoeducación, cuyo enfoque y diseño curricular está dirigido a la participación de los diversos grupos humanos [étnicos] que conforman el país. Esta participación se entiende, [por un lado], como la posibilidad [que tienen los] diferentes miembros de las comunidades [de acceder a procesos de formación] impartidos en la licenciatura, así como el diálogo [que se puede establecer] entre la universidad y las distintas organizaciones étnicas (Docente, Mestiza).

Si, por que se da a conocer la diversidad y el respeto por ella, enseñando a vivir en armonía desde la diferencia y teniendo en cuenta el bienestar del entorno (Estudiante, Mestiza).

En general lo expuesto por los estudiantes tienen como eje común reconocer las diferencias para así proponer prácticas y formas de con-vivir, que permitan superar la comprensión monocultural de la sociedad²⁷, que posibiliten la construcción colectiva de metodologías, estrategias y escenarios otros que permitan reivindicar la diferencia, y por ende el reconocimiento de la diversidad de saberes y conocimientos que pueden confluir en un mismo entorno.

Si bien el proceso formativo que viene impulsando la UNAD por medio de la Licenciatura en Etnoeducación es una apuesta por reconocer y dar lugar a las demandas de los pueblos indígenas y afrocolombianos, a través de la inclusión de aspectos de la educación propia en el currículo, esta termina siendo limitada toda vez que los contenidos curriculares quedan sumergidos en los enfoques y modelos educativos provenientes de la racionalidad eurocéntrica, como, por ejemplo: el enfoque histórico cultural de Vigotsky del constructivismo social y el aprendizaje significativo de Ausubel²⁸.

En otras palabras, el diseño curricular se limita a introducir contenidos de temas indígenas, sin cuestionar la estructura o la lógica de pensamiento dominante occidental que, lo que conlleva a que su estructura quede limitada a contenidos fragmentados, guías de actividades presentadas solo en español y actividades colaborativas reducidas solo a unos espacios específicos, además de procesos evaluativos correspondientes a la revisión de la adquisición de la competencia pre-establecida.

²⁷ Corresponde a las comprensiones de mundo que se han transmitido de generación en generación, a través de la educación, y que se centran en los modos de organización determinados por occidente como un sistema mundo moderno/colonial, tradicionalmente vista como única, verdadera y legítima (DANE, 2007)

²⁸ Estas teorías se constituyen en la fundamentación teórica del componente pedagógico didáctico de la UNAD (UNAD, 2011)

Otra de las prácticas educativas que se reconocen dentro de la licenciatura como promotora de la interculturalidad es la **investigación**, la cual se orienta en la construcción de espacios pedagógicos y proyectos de investigación educativa, que se originan de las prácticas formativas de los estudiantes que permiten una construcción de conocimiento a partir de la reflexión sobre las realidades y ámbitos territoriales de las comunidades, fundamentada en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena.

La formación de competencias investigativas está articulada con los procesos establecidos en el SEIP (Sistema de Educación Indígena Propio). En este, los pueblos indígenas han planteado que una de las características de la política educativa surgida de sus prácticas es precisamente la de “programas educativos interculturales y bilingües que recogen los intereses comunitarios y asumen la investigación como principio pedagógico y recurso principal de su metodología de aprendizaje y enseñanza” (CONTCEPI, 2013, pág. 15). En la concepción del sistema, la investigación no se define por fuera de los saberes propios, en la racionalidad científica, sino integrada al desarrollo de los planes de vida y al fortalecimiento de la cosmovisión, así como la mejora continua de las prácticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, la investigación en la UNAD se puede asociar como una “práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial”, que como lo señala Walsh (2013):

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido deconstruir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxistas” de teorización -del pensar-hacer- e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teóricas-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor (pág. 66).

Esto es coherente con lo expuesto por el documento maestro de la licenciatura, en donde se reconoce que “no es desde la medición de artículos científicos desde donde se deberá evaluar la calidad investigativa, sino desde la relevancia social de la acción del intelectual y el académico, lo cual alinea al programa en una preocupación nacional por valorar y visibilizar otras formas de saber e investigar [...] las redes a las que debería articularse la investigación en el programa deberían estar conectadas con las mismas organizaciones étnicas de diferentes órdenes, para fomentar el desarrollo de las competencias investigativas de nuestros estudiantes en el contexto social de su real desempeño profesional” (UNAD, 2018, pág. 24).

A su vez, los **medios y mediaciones pedagógicas**²⁹ que direccionan y acompañan los propósitos formativos de la licenciatura, se configuran en parte sustancial de las prácticas pedagógicas de esta, ya que son las que posibilitan la interacción directa y permanente entre los diferentes actores educativos y los procesos y actividades formativas que median el currículo.

En este sentido, estudiantes y docentes indican que dentro de las prácticas exitosas que ha venido implementando la licenciatura para promover la interculturalidad es el uso permanente de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), en la medida en que se reconocen como herramientas mediadoras de la construcción de conocimiento, de interacción permanente entre culturas, lo que se refleja en afirmaciones como:

“Existen diversas pedagogías, las comunidades tienen pedagogías propias, las cuales no solo son válidas en sus entornos, sino que pueden entrar en diálogo con las pedagogías planteadas desde occidente. Se parte del enfoque de la interculturalidad crítica en donde se da un encuentro dialógico entre culturas, no solo para establecer acuerdos de convivencia, sino para tratar de manera franca las relaciones asimétricas de poder que históricamente han atravesado las relaciones interculturales”. (Docente-Mestiza).

29 “Las mediaciones tienen como función, imprimir un carácter formativo a los diferentes procesos y actividades incluidos en la elaboración de contenidos, material didáctico y objetos de aprendizaje” (UNAD, 2011, pág. 61). Los medios en el contexto institucional de la UNAD, se enfoca en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y “tienen un carácter especial por cuanto la formación a distancia y en ambientes virtuales exige la traducción de la propuesta pedagógica en unos procesos didácticos centrados en el aprendizaje” (UNAD, 2011, pág. 91)

Por su parte, algunos estudiantes manifiestan:

“[...] interactuamos a diario con diferentes personas con diferentes culturas sin poner por encima ninguna, y lo hacemos por medio de los foros virtuales, los foros sirven para [la] interacción entre diferentes culturas dando puntos de vistas diferentes podemos dar solución a cualquier problema que se presente” (Estudiante-Mestiza).

“las fortalezas son las herramientas que brinda para el desarrollo de las actividades y para la interacción con compañeros de diferentes culturas” (Estudiante-Mestiza).

Estas afirmaciones permiten evidenciar como para los docentes y los estudiantes las TIC se configuran en una de las mediaciones que posibilitan la interacción no solo de actores sociales provenientes de diversas culturas, sino también el intercambio de saberes, prácticas y culturas, viabilizando una reconfiguración metodológica.³⁰

La reconfiguración se da, en tanto, las TIC no son solo concebidas como artefactos e instrumentos de la cultura, sino que se redefinen como formas de expresión humana, de participación social y de comunicación e interacción dialógica, mediadas por objetivos establecidos previamente, que para este caso son los propósitos formativos que componen de manera transversal el programa de etnoeducación. En línea con esto la UNAD (2011), afirma que:

A partir de las tecnologías de la información y la comunicación, el ser humano no solo prolonga y proyecta su propio organismo como medio de comunicación, sino que llega a ser dueño de su propia expresión ampliada y dinamizada, para expresar su sensibilidad y el mundo que lo rodea, lo cual implica interactuar, participar, relacionarse y comunicarse con los demás (pág. 89).

Si bien los docentes y estudiantes reconocen que las TIC se vuelven mediadoras en los procesos de aprendizaje y en la interacción que se establece entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, no se encuentra en ninguno de los enunciados cómo las TIC promueven una educación comunitaria, como elemento base de la educación intercultural. En este sentido vale la pena reflexionar como la incorporación de las TIC en los procesos educativos pueden promover un diálogo intercultural, lo que implica asumir una postura crítica frente al acceso de la información y al uso de las tecnologías, pues lo importante no es adquirir o asimilar información, sino integrarla y re-construirla críticamente en el propio –y personal– conocimiento del saber, el saber en conocimiento y el conocimiento en cultura (Leiva & Priegue, 2012).

Finalmente, **las prácticas formativas** que moviliza la licenciatura con los estudiantes como parte de su quehacer didáctico se erigen en otro elemento de las prácticas educativas que son fundamentales analizar a la luz de la consolidación de una educación intercultural, pues estas se establecen como los escenarios de encuentro sincrónico, que se centra en la comprensión de los sujetos del proceso de aprendizaje, en cómo aprenden desde sus marcos epistemológicos culturales, en qué formas de enseñanza resultan las más adecuadas para que, manteniendo esa particularidad y diferencia, permitan dar sentido crítico a aprendizajes de diversos orígenes culturales.

La práctica pedagógica, según el documento maestro tiene en cuenta las tendencias en materia de la educación indígena propia propuesta por los pueblos indígenas y afrodescendientes (SIEP), no solo mediante el estudio de perspectivas etnoeducativas en América Latina, sino también desde la relación entre aspectos de orden teórico y práctico que se adelanta de manera contextualizada en espacios educativos diversos, a través de la investigación y la sistematización de experiencias en educación propia que adelantan los estudiantes en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y sus opciones de grado al finalizar su proceso formativo (UNAD, 2018).

En este marco, se puede decir que las prácticas educativas se orientan en la búsqueda de un diálogo de saberes que caracterizan a una educación intercultural. No obstante, a nivel práctico y de percepción de los estudiantes se evidencia que las prácticas formativas del quehacer del pedagogo quedan reducidas solo a unos cursos curriculares específicos, lo cual se configura en una

³⁰ Esta reconfiguración se da en la medida en que hay una intencionalidad formativa y se media por espacios de interacción sincrónicos o asincrónicos específicos, como, por ejemplo: foros virtuales, web conference, Skype, e-mail, entre otros.

debilidad para la consolidación de los procesos interculturales como proyecto institucional. En este aspecto algunos de los estudiantes indican:

No nos brindan la oportunidad de tener un acercamiento a las comunidades étnicas en cada semestre, sino solo en los cursos de prácticas propias del programa (Estudiante-mestiza).

No hay facilidades de aplicación de esa teoría a la realidad que afecta a las comunidades (Estudiante-Mestizo).

La falta de salir al campo a investigar en otras etnias [...] faltan más procesos presenciales con las comunidades (Estudiante-Mestiza).

Esto permite evidenciar dos aspectos fundamentales para la construcción efectiva de una educación intercultural, por un lado la comprensión que tienen docentes y estudiantes de la importancia de reconocer la diversidad epistémica que nos constituye como parte del multiverso³¹ del que hacemos parte, lo que a su vez implica el encuentro de diálogo de saberes que permita la incorporación de conocimientos y experiencias de culturas no-occidentales como punto de partida para retomar las experiencias desperdiciadas por la razón occidental. (Grosfoguel, 2011).

De otro lado, trascender los contextos y prácticas educativas encaminadas a otras pedagogías, como las denomina Walsh a una pedagogía emancipadora o una pedagogía decolonial, lo que lleva necesariamente a reconfigurar las prácticas pedagógicas que se imparten en la universidad, las cuales deben:

Ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas, cuyo propósito central sea propiciar espacios formativos que coadyuven en la transformación crítica de la realidad social. Apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual, creando espacios donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida.

Lograr la configuración de esta pedagogía decolonial coherente y pertinente con los procesos de construcción de Buen Vivir, debe posibilitar interacciones que trasciendan el contexto local, pero que reconociendo el potencial que se desprende de experiencias educativas vividas por las comunidades étnicas, que creen redes en las que los saberes individuales y colectivos se articulen desde una postura crítica

4. Conclusiones

El Buen Vivir es una propuesta alternativa al desarrollo convencional, y por ende al capitalismo y al neoliberalismo, que emerge de la visión de las comunidades étnicas históricamente subordinadas, y que tiene como propósito lograr un equilibrio armónico entre la naturaleza y las culturas. La interculturalidad contribuye a este proceso en tanto proyecto educativo, social, político y dinámico que reconoce la diversidad y posibilita procesos de transformación y descolonización a través de la ecología de saberes.

Esta ecología se fundamenta en la idea de que el conocimiento es inter-conocimiento, es decir una co-presencia de saberes que se complementan. Es el reconocimiento de la existencia de pluralidad de conocimientos, más allá del conocimiento científico, siendo esta una de las formas más conocida y válida para la construcción de nuevo conocimiento (De Sousa Santos, 2010).

Como se evidenció, al interior del programa y de las visiones de los docentes y estudiantes, existen diferentes maneras de entender y pensar la interculturalidad y el desarrollo/Buen Vivir, lo que genera procesos de confrontación y articulación de estas visiones que conllevan a repensar, apropiarse y reconfigurar nuevas prácticas educativas y estructuras académicas-pedagógicas orientadas a la humanización, liberación y creación de nuevos lugares de pensamiento que permitan trascender, reconstruir y sobrepasar

³¹ “Multiverso, viene del concepto de que existen “muchos universos”, y no solo uno (universo)” (Huanacuni, 2010, pág. 24)

los límites que han caracterizado a la modernidad y que han impactado no solo al sistema educativo, sino en general nuestras formas de relacionarnos.

Una de las fortalezas que se identifican al interior del programa y que puede configurarse en un aporte fundamental para la construcción permanente del proyecto de la interculturalidad como mediación para la resignificación identitaria de las culturas, es el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como medios permanentes de interacción y comunicación tanto con sus pares como con sus docentes, configurándose en una herramienta de empoderamiento y apropiación, que consolida nuevos espacios de reflexión y debate para socializar concepciones, desafíos y retos que lleven a la conformación de la sociedad que se proyecta.

Al encontrarnos inmersos en una sociedad en la que son cada vez más frecuentes los avances tecnológicos, el uso de las redes sociales, el acceso sin límites a la información, la educación debe reflexionar sobre su papel en los procesos de configuración de las comunidades desde un enfoque intercultural que apunte a la constitución del Buen Vivir. Es aquí donde las TIC se pueden configurar en un instrumento que permite aproximar culturas diferentes, reflexionar sobre los rasgos distintivos, promover una comunicación fluida y eficaz entre sus miembros y lograr la superación de conflictos que se generan por el rechazo de lo que se desconoce.

Es decir, que las TIC al configurarse como una herramienta que media los procesos de comunicación, construcción compartida de conocimientos e intercambio de información debe, si desea lograr un aporte de Buen Vivir a las comunidades, atender retos como:

- Cuestionar el carácter monocultural y promover procesos de desnaturalización de los estereotipos, prejuicios y discriminaciones que impregna las relaciones sociales que configuran los contextos sociales en los que estamos inmersos.
- Consolidar procesos de aprendizaje en red que tengan en cuenta la diversidad cultural como un factor educativo relevante y de encuentro fructífero.
- Rescatar los procesos de construcción de identidades socioculturales, lo cual solo es posible en la medida en que las TIC se utilicen como medios de comunicación sincrónicos, que promuevan experiencias de interacción sistemática con los otros, a través de encuentros en un mismo lugar y tiempo.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje que medien las TIC deben pensarse más allá de la simple transmisión de conocimientos, creando otras posibilidades de saber surgidas del plano experiencial, personal y colectivo, de quienes participan en estos procesos de emancipación, comunicación y creación cultural.

Esto es posible en la medida en que las TIC median de manera pedagógica y didáctica la construcción de nuevos saberes, potencian los procesos de interacción, comunicación e interlocución que hacen posible la conformación de comunidades virtuales de aprendizaje intercultural, a través del uso de herramientas sincrónicas y asincrónicas. A su vez las TIC favorecen la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas, configurando así nuevos escenarios de investigación que permitan la apropiación y transformación crítica de la realidad.

Por su parte, dentro de las limitantes que se logran evidenciar en el interior del programa está la consolidación de los escenarios de práctica formativa, los cuales son a su vez los escenarios comunitarios, lo que puede generar una nueva brecha de segregación, desconocimiento y exclusión, al limitar los espacios de encuentro, diálogo y construcción de conocimiento. De esta manera, es fundamental posicionar cada escenario presencial y virtual como un espacio de aprendizaje en el que se medían distintos conocimientos a través del diálogo de saberes, valorando de igual forma los conocimientos adquiridos en un escenario académico formal y los que se construyen en lo comunitario, familiar y en general en la interacción cotidiana.

Al ser los escenarios de práctica formativa los espacios vivos para la construcción de nuevos conocimientos y diálogos, la licenciatura y por ende la UNAD, deben afrontar un desafío fundamental orientado en la deconstrucción de sus prácticas pedagógicas y curriculares, cuestionando el carácter monocultural del saber que de forma directa o indirecta ha legitimado.

Finalmente, otro desafío de la institución se encuentra orientado en reconocer y valorar las diferencias culturales a las que pertenecen los estudiantes y no solo designado como responsabilidad de un programa, sino que trascienda a una cultura institucional, de forma tal que posibilite el rescate de las historias de vida personales y colectivas a través del diálogo de saberes.

Esto puede posibilitar el cambio de las estructuras de la institución y la sociedad que lleven a la consolidación del proyecto social, político y cultural de una interculturalidad crítica.

5. Referencias Bibliográficas

- Acosta, A., & Gudynas, E. (2011). El buen vivir o la discusión de la idea del progreso. En M. (. Rojas, La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina (págs. 103-110). México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En B. y. GRUESO, Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Arizabaleta, S. &. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes* (45), 41-52.
- Auto 004/2009. (26 de 01 de 2009). Por el cual se garantiza la protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado. Bogotá, Bogotá, Colombia: Corte Constitucional. Recuperado el 01 de 11 de 2017, de <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2009/6981.pdf>: <http://www.corteconstitucional.gov.co.htm>
- Bolaños, G., & Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, 45-56.
- Caudillo, G. (2012). El Buen Vivir: Un Diálogo Intercultural. *Ra-Ximhai*, 345-364.
- Chodi, F. (1990). Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural. En F. Chodi, *La educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Quito: PEBI/Abya Yala.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá, Colombia.
- CONTCEPI. (2013). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: SEIP.
- Cruz, M. (agosto de 2018). Cosmovisión Andina e Interculturalidad: Una mirada al Desarrollo Sostenible Desde el Sumak Kawsay. *Chakiñan*(5), 119-132.
- Cuevas, C. (2015). Diversidad epistémica e interculturalidad crítica Una perspectiva para los estudios sobre diversidad en la escuela. En J. (. Palacio C, *Cuerpo y Educación Variaciones en torno a un mismo tema*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Cují, L. (2012). (2012). Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la educación superior. *Revista de estudios interculturales*, 40-53.
- DANE. (2007). DANE. Obtenido de Colombia una Nación Multicultural: su diversidad étnica: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- DANE. (2007). Obtenido de Colombia una Nación Multicultural: su diversidad étnica: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf

- Dávalos, P. (2013). Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: A propósito de las reformas universitarias. América Latina en movimiento. Ecuador: Alai.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.
- De Souza Silva, J. (2013). La Pedagogía de la Felicidad en una Educación para la Vida. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. TOMO I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *POLIS Revista Latinoamericana*, 38.
- Gómez, D. M. (2014). Feminismo y modernidad/colonialidad. En E. Y., & G. D. (eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (págs. 353-370). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- González, M. I. (2012). La Educación Propia: Entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes*, 33-43.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanón y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108.
- Gudynas, E. (2014). El posdesarrollo como crítica y el Buen Vivir como alternativa. En G. C. Delgado, *Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (págs. 61-95). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La medición del Progreso y del Bienestar. *Propuestas desde América Latina*. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, 103-110.
- Huanacuni, F. (2010). "Definición del vivir bien" en Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, CAOI.
- Krippendorff, K. (2004). Content Analysis. Capítulo 14. En K. Krippendorff. Thousand Oaks.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Leiva, J. J., & Priegue, D. (2012). Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. *Revista d'innovació educativa* (9), 32-43. Recuperado el 02 de 2019
- Martínez, M. (Julio-diciembre de 2015). ¿Descubrir o intervenir? El conocimiento de la interculturalidad en la educación superior de Brasil y México: políticas y sujetos interculturales como objetos de reflexión y conocimiento. *Universitas Humanísticas*, 159-185.
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Nómadas*, 62-73.
- Mato, D. (2009). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En D. (. Mato, Educación

Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina (págs. 11-64). Caracas: IESALC-UNESCO.

Max-neef, M. (1986) Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Santiago de Chile: CEPAUR.

Medina, R. (2013). Educación Superior Intercultural: en busca de la universidad intercultural. *Nodos y Nudos*, 4(34), 61-76.

Mignolo, W. (2007). El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento Y Apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pág. 308 p.). Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. (2008). La opción des-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. En H. y. Cairo, *Las vertientes americanas del pensamiento y el proyecto des-colonial*. Madrid, España: Trama Editorial.

Mignolo, W. (2015). Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonialidad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Muyolema, A. (2015). Que nos devuelvan el sistema de educación bilingüe intercultural. *Temas para un diálogo hipotético y un debate necesario*. CONAIE.Global, 1-11.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201 - 246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (págs. 201-246). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Quijano, A. (2000). El fantasma del desarrollo en América Latina. *Revista del CESLA*(1), 38-50.

Rojas, G. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. *POLIS*, 11(31).

Santana, Y. (2015). Educación Superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista Colombiana de Educación*, 97-119.

Tubino, F. (24 de enero de 2005). ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS. Obtenido de Oala: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

UNAD. (2009). Condiciones mínimas de calidad. Programa de licenciatura en etnoeducación. Bogotá: UNAD.

UNAD. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Bogotá, Colombia: UNAD.

UNAD. (2018). Documento maestro para la renovación del registro calificado. Bogotá: UNAD.

Unesco. (2005). Colombia. En C. Hilmas, R. Hevia, & P. Treviño Ernesto y Marambio, *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural Brasil, Chile, Colombia, México y Perú* (Vol. 1, págs. 287-377). Santiago de Chila: OREALC/UNESCO.

- Unicef, & Andes, F. (2009). Atlas sociolingüística de los pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba, Bolivia.: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Viaña, J., Tapia, L., & Walsh, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 74-96.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En C. (. Walsh, Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I (pág. 553). Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Entramados-Educación y Sociedad, 17-31.
- Walsh, C. (Ene-Jun de 2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, XXIV (46), 39-56.
- Walsh, C. (Ene-Jun de 2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento, XXIV (46), 39-56.

El Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), con más de 40 años de trayectoria, es un centro de investigación y formación que contribuye al entendimiento de los procesos de desarrollo a escala local, regional, nacional e internacional. Su objetivo es cualificar la política y la práctica del desarrollo, ya sea mediante las políticas públicas, la gestión territorial, o la intervención privada desde las organizaciones y la sociedad en general.

*Cider - Universidad de los Andes
Calle 18A No. 0 - 19 Este, Bloque PU
Bogotá - Colombia
<https://cider.uniandes.edu.co>
cidercomunicaciones@uniandes.edu.co
Teléfono: 3394949 Extensiones: 2664 - 2665*

*Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación
Reconocimiento como Universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964.
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949 Minjusticia.*