

La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: Consideraciones epistémicas y metodológicas¹

María Eugenia Córdoba²

Universidad CESMAG, Colombia
E-mail: mariaeug8@gmail.com

Armando José Quijano Vodniza³

Universidad CESMAG, Colombia
Email: jaquijano@unicesmag.edu.co

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO /TO REFERENCE THIS ARTICLE /PARA CITAR ESTE ARTIGO

Córdoba, M, E. y Quijano, A, J. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: Consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 15-47. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002>

Recibido: octubre, 12 de 2021

Revisado: febrero, 08 de 2022

Aceptado: marzo, 31 de 2022

Resumen: En este artículo se abordan los principios epistémicos y metodológicos necesarios para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, considerando que en Colombia existen numerosas comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas que poseen características particulares, pero cuyos miembros, al ingresar a la educación superior, son tratados de la misma manera que los ciudadanos sin tomar en cuenta sus singularidades. El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo, empleando el método etnográfico y la unidad de análisis estuvo conformada por cinco profesionales, quienes desarrollan su trabajo en el campo de la decolonialidad, la interculturalidad y/o la

¹ El presente artículo de investigación deriva de la tesis doctoral denominada: "Formación investigativa de los estudiantes de pregrado desde una perspectiva intercultural y de reconocimiento de la alteridad", desarrollada por la autora para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud en la Universidad de Manizales-Cinde, siendo co-asesorada por el segundo autor.

² Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Investigadora Universidad CESMAG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6758-5312>. E-mail: mecordoba@unicesmag.edu.co, San Juan de Pasto, Colombia.

³ Magister en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales, Investigador Universidad CESMAG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6138-8369>. E-mail: jaquijano@unicesmag.edu.co, San Juan de Pasto, Colombia.

formación investigativa. A cada uno de los cinco profesionales se les aplicó una entrevista estructurada. Como resultados, el estudio permitió establecer que la producción del pensamiento crítico es clave para buscar la decolonización intelectual y fundamentar una metodología que comprometa a la educación a reorientar el sentido y el significado de los currículos. Como conclusiones, se considera que la pedagogía decolonial contribuye a superar la homogenización cultural, de igual manera, reivindica los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos (cosmovisiones) de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial. Por lo tanto, la formación investigativa no se debe enfocar únicamente en conocer, sino en el saber hacer, en el pensamiento propio, reflexivo, crítico, que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos, confrontando el conocimiento occidental con el conocimiento local para que la educación no sea ajena, sino pertinente al contexto de las comunidades.

Palabras clave: interculturalidad, alteridad, formación investigativa, educación superior, pedagogía decolonial (palabras clave sugeridas por los autores).

Interculturality and alterity in research training: Epistemic and methodological considerations

Abstract: This article addresses the epistemic and methodological principles necessary for teachers to incorporate interculturality and alterity in the teaching-learning research process, considering that in Colombia there are numerous indigenous, afro-descendants and mestizos communities that have particular characteristics. When entering higher education, their members are treated in the same way as city dwellers without taking into account their singularities. The study was developed from the qualitative approach, using the ethnographic method and the analysis unit was composed of five professionals, who developed their work in the field of decoloniality, interculturality and / or research training. Each of the five professionals underwent a structured interview. As a result, the study allowed to establish that the production of critical thinking is key to seek intellectual decolonization and to lay the foundation of a methodology that commits education to reorient the meaning of curricula. In conclusion, it is considered that decolonial pedagogy contributes to overcoming cultural homogenization. In the same way, it claims the knowledge, traditions, identities, memories and ontological positions (worldviews) of those who have been violated by the colonial irruption. Therefore, research training should not focus only on knowing, but on knowing-how, on one's own, reflective, critical thinking, which allows solving serious contemporary problems, confronting western knowledge with local knowledge so that education is not unconnected, but pertinent to the context of the communities.

Keywords: interculturality, alterity, research training, higher education, decolonial pedagogy (keywords suggested by the authors).

Interculturalidade e alteridade na formação em pesquisa: considerações epistêmicas e metodológicas

Resumo: Este artigo aborda os princípios epistêmicos e metodológicos necessários para que os professores incorporem a interculturalidade e a alteridade no processo ensino-aprendizagem da pesquisa, considerando que na Colômbia existem numerosas comunidades indígenas, afrodescendentes e mestiços que possuem características particulares, mas cujos membros, ao ingressar no ensino superior, são tratados da mesma forma que os cidadãos, sem levar em conta suas singularidades. O estudo foi abordado desde um enfoque qualitativo, utilizando o método etnográfico, e a unidade de análise consistiu em cinco profissionais que desenvolvem seu trabalho no campo da decolonialidade, interculturalidade e/ou a formação em pesquisa. Foi realizada uma

entrevista estructurada con cada uno de los cinco profesionales. Como resultados, el estudio estableció que la producción del pensamiento crítico es la clave para la búsqueda de la decolonización intelectual y fundamentar una metodología que comprometa a la educación a reorientar el objetivo y el significado de los currículos. Como conclusiones, se considera que la pedagogía decolonial además de contribuir a la superación de la homogeneización cultural, permite reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posiciones ontológicas (cosmovisiones) de aquellos que han sido vulnerados por la irrupción colonial. Por tanto, la formación en investigación no debe concentrarse únicamente en el conocimiento, sino también en el saber hacer, en el pensamiento propio, reflexivo y crítico, que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos, confrontando el conocimiento occidental con el conocimiento local para que la educación no sea ajena, sino pertinente al contexto de las comunidades.

Palabras-clave: interculturalidad, alteridad, formación en investigación, educación superior, pedagogía decolonial (palabras-clave sugeridas por los autores).

Introducción

Buscando comprender la formación en investigación de los estudiantes de pregrado de la Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti-CESMAG de la ciudad de Pasto, hoy Universidad CESMAG, hemos notado la persistencia de una educación homogeneizadora en la que el estudiante es considerado muchas veces un ser pasivo, por lo que poco importan sus relaciones culturales e intersubjetivas. Frente a ese fenómeno, se evidencia que ni la interculturalidad, ni la alteridad cobran importancia en la formación investigativa de estudiantes indígenas, afrodescendientes y mestizos. Sin embargo, desde la mirada de algunos profesionales, la pedagogía decolonial –aunque difícil de aplicar–, marca pautas para seguir tras el reconocimiento de la diversidad y del otro.

En este sentido, es importante tener en cuenta que las ciencias sociales se interesan por los desafíos y riesgos que estos rasgos implican para la diversidad cultural, ante la tendencia cada vez más marcada –procedente de los centros de poder económico del mundo–, de hacer de la humanidad una masa homogénea y colonizada de individuos, reprimiendo la alteridad y la diversidad en el plano del pensamiento y la cultura; sin embargo, “los propios sujetos al interior del Estado-Nación comienzan a reivindicar identidades diversas y propias frente a la pretendida unidad nacional” (Antolínez, 2011, p. 280).

De acuerdo con Gualdieri et al. (2008), la educación continúa siendo tradicional porque es indiferente ante tal diversidad, porque no sabe, no puede o no quiere responder a esta diversidad (Guerra y Meza, 2009); y, según Pedrero-García et al. (2017), porque hay “contradicciones entre el objetivo de integrar en la [educación] la diversidad cultural [...] del alumnado, y los recursos asignados para conseguir este objetivo” (p. 13).

Paradójicamente, siendo la interculturalidad un tema central de atender y acoger, “no es común [su] referencia [...] en la formulación de objetivos, criterios de promoción, adscripción de alumnos, participación” (Aguado, 2005, p. 46), es decir, las instituciones educativas siguen siendo monoculturales (Aguado, 2005; Walsh, 2007a), ignorando una cultura que impulsa la diversidad y el respeto a las diferencias culturales. Esto se debe principalmente a que todavía, de acuerdo con Enrique Dussel en entrevista “tenemos una mentalidad universitaria colonial” (Canal YouTube John Graham, 2011), en donde las “cadenas puestas por las estructuras y sistemas del poder y saber coloniales, y aún mantenidas y reproducidas por la institución educativa, son las que dirigen y organizan las maneras tanto de pensar como de ver el mundo” (Walsh, 2007b, p. 27).

En este sentido, la Universidad “sigue contribuyendo a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales,

y que cierta gente es más apta para pensar que otras" (Walsh, 2007b, p. 28), es decir, "la 'historia' del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, tiene valor, color y lugar 'de origen' [...] una perspectiva [...] que exalta la producción intelectual euro-americana como 'ciencia' y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de 'saber localizado' " (Walsh, 2007b, p. 28); efectivamente, "los saberes del lugar se consideran como *no conocimiento* y el conocimiento científico occidental es el central" (Walsh, 2007a, p. 103), negando a sus autores, su "subjetividad y su localización geo-histórica singular (por ejemplo, lenguas, tradiciones, mitos, leyendas, memorias), en las cuales se basa su manera de comprenderse a sí mismo, a los otros y al mundo" (Mignolo, 2008, p. 260); entonces, las prácticas educativas siguen atadas al paradigma occidental, colocándose en contra del conocimiento subalterno, invisibilizando la diversidad cultural y lingüística del espacio educativo (Mendoza, 2017) y negando la realidad de que no hay una única verdad, sino múltiples verdades de múltiples culturas (Cerruto, 2009).

Una educación intercultural implica por su esencia tener presente la alteridad. En consecuencia, lo que se manifiesta es una complejidad de relaciones humanas en la formación de los estudiantes, lo cual ocasiona que en los procesos educativos no siempre sean tenidos en cuenta: el autoconocimiento, la interpretación adecuada de las situaciones vividas por los alumnos, la flexibilidad de los modelos mentales, la comprensión del otro, las habilidades emocionales diversas y los intereses particulares, entre otros factores (Asensio, 2004; Galaz, 2008; Osuna et al., 2016).

A partir de estas reflexiones se plantea como propósito de este artículo: conocer la opinión de profesionales con experiencia en la temática sobre principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación, que superen una visión colonizadora de la educación universitaria.

Para alcanzar este objetivo se entrevistó a cinco profesionales que desarrollan su trabajo en el campo de la decolonialidad, interculturalidad y/o formación investigativa, quienes tienen, además, las siguientes condiciones: uno, pertenece a una comunidad indígena de la región; un segundo, a la comunidad afrodescendiente regional; el tercero es docente universitario de la ciudad de San Juan de Pasto; el cuarto, es profesor universitario del contexto nacional y el quinto, es docente universitario del nivel internacional.

Marco Teórico

Interculturalidad

La interculturalidad nació en América Latina vinculada a la lucha por las reivindicaciones de los grupos históricamente excluidos, en especial los indígenas y en el ámbito de la educación indígena: "El reconocimiento de los derechos fundamentales de los grupos étnicos construye un referente de trascendental importancia para el desarrollo integral de la identidad de los pueblos culturalmente diferenciados; ello se refleja en la dimensión profunda de reconocimiento y respeto a la diversidad de creación" (Ruano-Arias, 2019, p. 17); sin embargo, el resto de la sociedad se consideraba ajeno a esta situación, hasta que a partir de la década de los noventa se empezó a comprender que se trata de un proceso que atañe a "todas las culturas que conviven en un mismo tiempo y espacio" (Osorio, 2013, p. 56), con el propósito de impulsar "un proceso de conocimiento y valoración de la otredad" (Hooker, 2009, p. 294).

Mato (2009) expresa que la idea de interculturalidad:

Remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden [...] diferentes

sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje. (pp. 15-16)

Con la misma orientación, el Gobierno colombiano, en el artículo 2 del Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, establece que la interculturalidad es "la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo" (p. 2).

A su vez, Walter Mignolo (2000a) establece que la interculturalidad es "aceptar la diversidad del 'ser' en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas, etc." (p. 25), en un proceso de "interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades" (Walsh, 2008, p. 6).

Catherine Walsh (2009) precisa que la interculturalidad no solo implica reconocer, descubrir o tolerar al otro, ni tampoco entender las identidades como inamovibles, sino que consiste en crear espacios "de encuentro, comunicación y diálogo intercultural que confronten los racismos y desigualdades existentes y puedan transformarlos" (Arroyo, 2016, p. 58).

En este sentido, no debe confundirse con multiculturalidad, término que hace referencia, según Walsh (2002) "a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas" (p. 2); o como lo establece el Consejo de Europa (mencionado en Vargas, 2011) la multiculturalidad hace alusión a "una situación social de copresencia de varias culturas en un espacio concreto, cada una con sus estilos y modos de vida" (Vargas, 2011, p. 259); por el contrario, lo que la interculturalidad permite es "la acogida, reconocimiento y aceptación positiva de las diferencias" (Hernández-Prados, Carbonell-Bernal y Polanco-Mora, 2021, p. 166).

Alteridad

El concepto de la alteridad permite trascender, ponerse en el lugar del otro, descentrar una perspectiva propia por la del otro, tomando en cuenta el punto de vista del otro (López, 2011). En este sentido, Escalante (2018) sintetiza la importancia de la alteridad en la constitución de ser humano, cuando expresa: "el ser humano es y llega a ser gracias a lo que llamo alteridad constitutiva; dado que este llega a tener ideas de sí mismo mediante la interacción con otros cuerpos" (p. 250).

Por otro lado, Dussel (2011) es reiterativo en el papel que debe desempeñar el maestro en el reconocimiento de la alteridad del estudiante, desde la escucha, por ello plantea que para ser un verdadero maestro hay que saber escuchar al discípulo y bajarse ante lo nuevo; además expresa que "el maestro debe aprender de sus estudiantes lo que traen ellos de nuevo, y respetarlo y entusiasmarlo y darle todo lo que sabe" (Dussel, 1980, p. 51).

Entonces, se requiere que se forme a los estudiantes teniendo en cuenta sus realidades, su entorno, sus condiciones de vida, en un ambiente de adecuada interacción, solo así "estos podrán construir un nuevo tipo de sociedad cuya base primordial sea la convivencia" (Osorio, 2013, p. 57), y se alejarán de aquella situación denunciada por Freire (1968) que acontece en los escenarios educativos, referente a que es el docente quien establece la realidad a abordar, pues su tarea "es llenar a los educandos con los contenidos de su narración" (p. 51).

Asimismo, Mondragón (2010) manifiesta que "la interculturalidad implica una apertura a la alteridad y exige una perspectiva crítica, comprometida y militante" (p.

143); de igual manera, Márquez-Fernández (2013) dice que "este tipo de encuentro [con los otros], a través del diálogo intercultural, es lo que condiciona y funda el espacio de libertad convivida en la relación de alteridad necesaria para el respeto por el otro en el contexto de su cultura" (p. 10).

De manera específica se dice que la interculturalidad debe promover el conocimiento de las culturas mediante la investigación, la sistematización y socialización de saberes (Maldonado, 2011), haciendo un fuerte uso de la investigación participativa.

Decolonialidad

De acuerdo con Rincón et al. (2015), la decolonialidad se considera actualmente como:

un proyecto bastante coherente e integral que persigue básicamente acabar de una vez por todas con la opresión y dominación del saber y del ser, desplegada planetariamente por los centros hegemónicos europeos y norteamericano; este proyecto da las claves para la liberación y dignificación de la existencia, asumiendo como tarea fundamental, desvelar los silencios epistémicos de las respuestas y experiencias de quienes han resistido ante el ataque imperial, respuestas que han sido históricamente devaluadas por haber emergido en locaciones distintas a Europa; además convoca a la creación de espacios que hagan posibles otras realidades, esas de las que puedan derivarse emergencias libertadoras (...). (p. 92)

Categorías de análisis

En consecuencia, con los conceptos de alteridad, interculturalidad y decolonialidad, en esta investigación se consideró como categoría deductiva de análisis la *Pedagogía decolonial*, la cual se ocupa de la reflexión crítica de la educación en el marco del programa modernidad/colonialidad y surge a partir del planteamiento sobre el giro decolonial, el que:

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

Concretamente, Walsh (2013) define esta pedagogía como:

Metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización. (p. 64)

A su vez, Argüello (2015) define la pedagogía decolonial como "un lente para leer críticamente y desde dentro –no como espectadores externos– la historia que pasa como la historia que nos pasa" (pp. 10-11).

Esta pedagogía cuestiona profundamente "la colonización interna existente, no sólo desde lo teórico sino también desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo" (Arroyo, 2016, p. 50).

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

Las prácticas educativas emancipatorias permiten valorar y aprovechar el conocimiento producido por diferentes colectivos que han encontrado formas alternativas de educar y de crear saberes; contraponiéndose así, a la afirmación de que "el conocimiento es des-incorporado y deslocalizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta, «subir» a la epistemología de la modernidad" (Mignolo, 2003, p. 2).

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

De otro lado, y haciendo referencia a considerar rasgos de la alteridad en la formación investigativa, se resalta la necesidad de incluir al sujeto, con historias de vida, sus realidades, sus perspectivas, valores, sensibilidad, intereses, motivaciones y deseo de conocer, en la construcción participativa y crítica de conocimiento. Esta inclusión permite que el estudiante se vincule de manera activa y motivada a la producción de conocimientos vinculados a su realidad, es decir, contextualizados y localizados (Díaz, 2010).

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

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

Por otro lado, las subcategorías consideradas en el estudio fueron las siguientes: la *Epistemología de la pedagogía decolonial* y la *Metodología de la pedagogía decolonial*. En el primer caso, la *Epistemología de la pedagogía decolonial* enfatiza en los conocimientos que visibilizan las prácticas cognitivas de los pueblos oprimidos históricamente por el colonialismo (Rincón et al., 2015), mientras que en el segundo caso, la *Metodología de la pedagogía decolonial* se aborda a la "otra metodología" o *Hacer Decolonial como una opción* "que configura una nueva narrativa, un nuevo discurso, una nueva forma de pensar y de hacer ciencia (...) que no colonicen al investigado y que no conviertan al investigador en un colonizador" (Ortiz et al., 2018, p. 179) y que está fundada en la relación sujeto-sujeto, es decir, "entre un yo con otro yo" (Ortiz y Arias, 2019).

Metodología

El presente estudio corresponde a una investigación cualitativa, pues busca la comprensión de los rasgos interculturales y de alteridad que se presentan en la formación investigativa de estudiantes universitarios diversos. Los estudios bajo este enfoque se ocupan de analizar e interpretar fenómenos específicos de la realidad

social para alcanzar su conocimiento o transformación, sin acudir a mediciones y sin pretender obtener como resultado cantidades o frecuencias o datos reductibles a números (Ágreda, 2004).

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

La unidad de análisis estuvo conformada por cinco profesionales, quienes a partir de su experiencia laboral e investigativa desarrollan su trabajo en el campo de la decolonialidad, la interculturalidad y/o la formación investigativa. Además, tienen la siguiente connotación: uno de ellos, pertenece a una comunidad indígena; otro, pertenece a la comunidad afrodescendiente; un tercero, es docente universitario de la ciudad de Pasto; el cuarto, profesor universitario del contexto nacional; y un quinto, es docente universitario del nivel internacional.

A continuación, se hace una breve presentación de cada uno de los profesionales seleccionados:

Luis Eduardo Calpa Delgado, miembro de la comunidad indígena de los pastos, abogado e investigador, estudiante de la Maestría en Estudios Interdisciplinarios para el Desarrollo en la Universidad del Cauca, se desempeñó como facilitador y acompañante en la formulación de las políticas públicas del Auto 092 del 98 para mujeres indígenas. Ha realizado cinco Mindalas (procesos de intercambio de saberes) con organizaciones de base de pobladores indígenas del pueblo de los pastos. Además, fue investigador regional del Observatorio Nacional de Paz, en donde participó en la construcción de metodologías y elaboración de informes de investigación en el tema de conflicto-cultural-ruralidad y población étnica, en el territorio de la región Sur-Occidente y de los departamentos de Nariño, Cauca, Putumayo y Caquetá. Coordinó el equipo técnico del convenio Ventana de Paz-Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de los Pastos, el cual realizó el ajuste al Programa de Fortalecimiento y Cultura Organizativa y del Plan de Acción y Vida del Pueblo de los Pastos. Ejerció como coordinador pedagógico y docente de la Escuela de Derecho Propio *Laureano Inampues Cuatin*, en donde se ocupó de asesorar la formulación y ejecución del Plan Prospectivo Estratégico y brindó orientación pedagógica en administración de justicia, trabajo comunitario, pluralismo jurídico e investigación. Fue consultor en la fase de planeación y ordenamiento ambiental de los humedales El Totoral y Cerro German Quitasol- componente social y políticas públicas con población indígena.

En el mismo sentido, cuenta con varios productos relacionados con interculturalidad y diversidad, entre ellos cabe mencionar: ponencias: *Aportes de la IAP y del pensamiento de Orlando Fals Borda en la construcción de la Región Sur-colombiana; la construcción colectiva del pensamiento y el buen vivir desde la experiencia del pueblo de los pastos; La experiencia y el pensamiento del mindala en el Pueblo de los Pastos.*

También ha elaborado textos individuales o en equipo, como: la cartilla *Plan de acción y vida del pueblo de los pastos: ajustes y proyecciones*; cartilla *Plan de fortalecimiento de la cultura organizativa de la Asociación de Autoridades Indígenas de los Pastos*; Módulo: *El pluralismo jurídico en la Escuela de Derecho Propio de los Pastos*. Artículo: *la mindala herramienta de construcción colectiva de pensamiento en el pueblo de los pastos*, publicado en la revista Salmón de la Universidad del Tolima (Calpa, 2018).

Por su lado, Carmen Cecilia Cabezas Cortés es miembro de la comunidad afrodescendiente, abogada, Magíster en Docencia y Doctora en Ciencias de la Educación.

Se desempeña como investigadora y docente universitaria. Su tesis doctoral se denomina *Dinámica de los imaginarios sobre las mujeres negras en la educación superior*, la cual desarrolló en el marco de la teoría decolonial. Investiga dentro de la línea *Género y etnia en la educación superior* y ha sido docente del módulo *Etnoeducación y Cultura Latinoamericana*, dentro de la Maestría en Etnoliteratura de la Universidad de Nariño. Tiene los siguientes productos relacionados con interculturalidad y diversidad: ponencia *Gestionar la diversidad en la educación superior*; artículo *Del saber cómo construcción social cultural: su reconocimiento desde la historia*, publicado en la Revista Tiempos Nuevos; capítulo de libro *Consideraciones alrededor de regímenes de discriminación género/etnia sobre relaciones laborales en Colombia* (Cabezas, 2018).

En lo que concierne a Gerardo León Guerrero Vinueza, es docente investigador universitario de la región vinculado a la Universidad de Nariño, Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Administración Educativa, Doctor en Historia de América, investigador, historiador y miembro de la Academia Nariñense de Historia. Ha ofrecido los siguientes cursos en diferentes pregrados y postgrados de la Universidad de Nariño, relacionados con interculturalidad, diversidad y decolonialidad: *Historia de América Latina*, *Historia de la educación latinoamericana*, *Historia de la educación en América Latina*, *Historia de Nariño*, *Historia de la educación*, *Modelos pedagógicos y la colonialidad del poder y saber en América Latina*. Investiga en las líneas *Historia*, *Educación y Desarrollo*, e *Historia regional*.

Tiene los siguientes productos relacionados con la temática de la tesis doctoral: ponencias: *La educación en el contexto de la colonialidad del poder y del saber: el papel de las ciencias sociales*; y *Educar a la persona, al ciudadano y al profesional para la región. Pacto universitario por un cambio en la educación superior*. Artículos: *Universidad Pública: modernización y modernidad*, *La educación colombiana en el siglo XIX. Del modelo educativo laico al modelo católico tradicional*, *La Educación en el contexto de la globalización*, publicados en la Revista Historia de la Educación Colombiana. Libro: *Introducción a la descolonización de las ciencias sociales y la educación*. Capítulo de libro: *Desde lo local hacia lo universal. Una visión alternativa de la historia y la geografía para construir región; Liberalismo y eurocentrismo; Repensar a Nariño. Territorios, Regiones y Culturas* (Guerrero, 2018).

Por su parte, Eduardo Restrepo es docente investigador universitario del nivel nacional vinculado a la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Antropólogo, Magíster en Antropología, Doctor en Antropología con énfasis en estudios culturales e investigador. Indaga en las áreas de *Estudios Culturales*, *Articulaciones Étnicas y Raciales*, *Población Afrodescendiente*, y *región del Pacífico colombiano*.

Cuenta con los siguientes productos relacionados con la temática de esta investigación: artículos: *El giro a la biodiversidad en la imaginación del Pacífico colombiano*, publicado en la Revista de Estudios del Pacífico Colombiano; *Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia*, publicado en Currículo sem Fronteiras; *Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones*, publicado en la Revista de investigaciones Unad; *Etnización y multiculturalismo en el bajo Atrato*, publicado en la Revista Colombiana de Antropología; *Descendiendo a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado*, publicado en la Revista Latina de Sociología; *Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades*, publicado en *Ámbito de Encuentros*.

En lo referente a capítulos de libro, ha publicado los siguientes relacionados con los temas de interés de este artículo: *Espacialidades afrodescendientes en el Pacífico colombiano*; *Diversidad, interculturalidad e identidades*; *Comunidades negras del Pacífico colombiano*; *Estudios afrolatinoamericanos: posibles aportes desde culturales a los estudios afrolatinoamericanos*; *Estudios culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones*; *¿El multiculturalismo debe ser defendido?*; *Introducción: colombianidad*,

población y diferencia; Conocimiento local: saberes y cosmovisiones afrodescendientes; Multiculturalismo, gubernamentalidad, resistencia; Antropología y colonialidad; Esencialismo étnico y movilización política: tensiones en las relaciones entre saber y poder; Biopolítica y alteridad: Dilemas de la etnización de las colombias negras.

En cuanto a libros, es autor de los siguientes: *Etnización de la negritud: la invención de las 'comunidades negras' como grupo étnico en Colombia*; *Antropología y estudios culturales: confluencias y disputas desde la periferia*; *Inflexión decolonial: fuentes, categorías y cuestionamientos*; *Afrodescendientes en Colombia: compilación bibliográfica*; *Políticas de la teoría y dilemas de los estudios de las colombias negras*; *Políticas del conocimiento y alteridad étnica* (Restrepo, 2018).

En relación con, Gunther Dietz, es docente investigador universitario del nivel internacional vinculado a la Universidad Veracruzana, de Xalapa, México. Antropólogo, Magíster en Antropología y Doctor en Antropología, investigador y Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Academia Mexicana de Ciencias.

Se trata de un investigador y docente universitario que ha trabajado por cerca de 30 años temas étnicos, de diversidad, interculturalidad, educación intercultural, educación intercultural en la educación superior, decolonialidad y metodología de la investigación, en especial, la etnografía.

Como docente, ha orientado diferentes asignaturas y cursos tanto a nivel de pregrado como de postgrado en las universidades donde ha laborado: Universidad de Hamburgo, Universidad de Granada, Universidad Veracruzana; también ha sido profesor visitante en las universidades de Gante, de Aalborg y de California de San Diego; igualmente, ha sido investigador visitante en el Colegio de Michoacán, Universidad de Hamburgo, Universidad de California de San Diego y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su producción en estas áreas es vasta, dentro de las cuales se puede resaltar los siguientes productos fruto de la ejecución de diferentes proyectos de investigación: artículos: *Educación intercultural: enfoques, campos y actores emergentes* (Revista Electrónica de Educación); *Jóvenes Indígenas, Interculturalidad y Educación Superior en México y Perú* (Revista Antropológica PUCP); *Innovación docente en la educación superior intercultural* (Revista Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento); *Poscolonialismo y decolonialidad* (Revista de Ciencias Sociales); *Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos* (Revista Interamericana de Educación de Adultos); *Interculturalidad: una aproximación antropológica* (Perfiles Educativos); *Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa "intercultural" mexicana* (Revista de Antropología Social) y *La interculturalidad: desafíos epistemológicos y respuestas antropológicas* (Volcán Insurgente).

En el campo de libros, se puede mencionar: *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural*; *Etnicidad en Latinoamérica: movimientos sociales, cuestión indígena y diáspora migratoria*; y *Pluriculturalidad y Educación*. Sobre capítulos de libro se resaltan: *Diversidad en la universidad: algunas (in) conclusiones*; *La construcción e interpretación de datos etnográficos*; *Diversidad e interculturalidad: una propuesta conceptual, metodológica y política para su abordaje en el ámbito educativo*; *Educación superior y pueblos originarios*; *Etnografía colaborativa: coordenadas desde un proyecto en curso* (InterSaber); *Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación*; y *Los Estudios Interculturales ante el Diálogo de Saberes en México* (Dietz, 2018).

A cada uno de los cinco profesionales se les aplicó la técnica de la entrevista individual estructurada, la cual conforme a Sandoval (1996) "se caracteriza por la preparación anticipada de un cuestionario guía" (p. 144) y "abre la oportunidad para que, con cada una de las respuestas a las preguntas del cuestionario, se exploren de

manera inestructurada (esto es, no preparada de antemano, pero sí sistemática) aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado" (Sandoval, 1996, pp. 144-145). El instrumento de recolección de la información fue la guía de entrevista.

Los aspectos que se indagaron fueron los siguientes: para la subcategoría *Epistemología de la pedagogía decolonial*:

1. ¿Usted qué opina de la propuesta de la pedagogía decolonial de reivindicar los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial? ¿Qué experiencias conoce en América Latina en donde dicha propuesta se ha hecho realidad?
2. ¿Cómo producir pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual?

Para la subcategoría *Metodología de la pedagogía decolonial*:

1. ¿Cómo se puede romper con la lógica de las disciplinas aisladas de la ciencia cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de disciplinas diferentes y de otras formas de conocimiento?
2. ¿Usted considera que es un compromiso de la educación contribuir a la realización material y espiritual de las personas en el marco de su cosmovisión y prácticas culturales, así como en la interrelación con los «otros», en diferentes contextos? ¿Por qué motivos?
3. ¿Usted considera pertinente que se reoriente el sentido y el significado de los currículos, al tener en cuenta que hay otros sistemas de pensamiento diferentes al occidental y que son igualmente válidos? ¿En qué sentido lo considera pertinente? ¿Qué se puede hacer al respecto?
4. ¿Cómo en una institución de educación superior convencional o tradicional, se puede pasar del énfasis de la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de información a la comprensión del conocimiento?
5. ¿Cómo se puede en una institución de educación superior convencional o tradicional, incluir los siguientes tres ciclos de formación: uno, en las ciencias ancestrales; un segundo, de las ciencias occidentales; y un tercero, ¿de interculturalidad? Por favor defina los pasos a seguir desde lo administrativo, desde los procesos de gestión y negociación y persuasión política al conjunto de la comunidad educativa y desde la tradición aceptada que es necesario transformar.
6. ¿Cuál es la modalidad adecuada para ofrecer los programas académicos en una institución de educación superior: ¿presencial, a distancia o virtual, para no desarraigar a sus participantes de su familia y su comunidad?
7. ¿Cómo orientar la formación de recursos [talentos] humanos en una institución de educación superior para que permita el fortalecimiento de sus comunidades de origen?

A medida que se obtenía la información de las entrevistas se procedió a su análisis e interpretación, siguiendo la guía denominada *Análisis cualitativo por categorías*, elaborada por Genoveva Echeverría (2005), en la cual se establece que dicho análisis consiste en "ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales [y otras técnicas]; de tal manera a poder reconocer

y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados" (p. 7). Las fases que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes:

1. Transcripción de la información obtenida por la técnica.
2. Lectura y relectura de todos los textos.
3. Generación de unidades básicas y menores como punto de partida a partir de frases o párrafos relevantes.
4. Obtención de tópicos, es decir, de agrupaciones de citas que tienen un sentido o idea común.
5. Generación de una descripción.
6. Obtención de categorías emergentes o inductivas.
7. Interpretación de la información.

Resultados y Discusión

Principios epistémicos y metodológicos para asumir la interculturalidad en la formación investigativa

Evidenciada la importancia de la interculturalidad y la alteridad como referente en la formación investigativa, es necesario conocer la opinión de profesionales con experiencia en interculturalidad, decolonialidad y/o formación investigativa sobre los principios epistémicos y metodológicos que se podrían implementar para que los docentes incorporen la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación. Los profesionales con quienes se estableció el diálogo reflexivo fueron: Gunther Dietz, del ámbito internacional; Eduardo Restrepo, del nacional; Gerardo Guerrero, Luis Calpa y Carmen Cabezas, del regional. Todos ellos autorizaron la utilización de sus nombres en la presentación de sus aportes.

Principios epistémicos

La opinión de los entrevistados sobre la pedagogía decolonial. En primer lugar, es importante mencionar que Walsh (2013) define la pedagogía decolonial como las "metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas" (p. 64). A su vez, Argüello (2015) define la pedagogía decolonial como "un lente para leer críticamente y desde dentro –no como espectadores externos– la historia que pasa como la historia que nos pasa" (pp. 10-11). Esta pedagogía cuestiona profundamente "la colonización interna existente, no solo desde lo teórico sino también desde lo epistemológico, pedagógico y metodológico, propiciando nuevas maneras de acercarse a la construcción del conocimiento, a la transmisión del mismo" (Arroyo, 2016, p. 50).

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

Todos los entrevistados están de acuerdo en que se requiere de una *epistemología de la pedagogía decolonial* que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial. Particularmente, para Dietz se necesita una decolonización administrativa, política, ideológica y educativa, en el campo educativo porque es:

En los ámbitos académicos donde seguimos mucho más colonizados de lo que tal vez nos imaginemos, porque es una colonialidad mental que tiene que ver con cómo concebimos los saberes, cómo concebimos la universidad, la escuela, los saberes que las nuevas generaciones requieren y ahí seguimos acudiendo a saberes de origen únicamente europeo o anglosajón y descartamos todos los saberes que hay en nuestro entorno más inmediato latinoamericano que son saberes indígenas, saberes de las comunidades afrodescendientes, saberes populares, saberes campesinos y todo eso tiene que formar parte de una propuesta pedagógica decolonial para pasar de los conocimientos de origen europeo y anglosajón y dar cabida a los saberes del entorno latinoamericano (indígenas, afrodescendientes, populares y campesinos). (Entrevista 1/5, Dietz)

Esto, por cuanto los pueblos originarios –según Luis Calpa– han producido saberes que tienen un estatus de conocimiento válido. De esta manera, la pedagogía decolonial –según Cabezas– es un 'subproducto' de todo un pensamiento renovador que efectivamente reivindica los saberes, tradiciones e identidades de quienes han sido vulnerados, siendo por ello la pedagogía decolonial una poderosa praxis para descolonizar el pensamiento de los hombres y mujeres latinoamericanos de aquel conocimiento que históricamente ha sido impuesto por los centros de poder.

Es destacable que todos los profesionales consultados coincidan en la necesidad de implementar la pedagogía decolonial, teniendo en cuenta que el conocimiento de los pueblos originarios es un conocimiento válido, y no solo el producido en Occidente. De manera particular, el Movimiento Modernidad/Colonialidad ha abanderado la reflexión en torno a la validez de otros conocimientos que han sido invisibilizados e ignorados, frente a lo cual se propone "la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética" (Walsh, 2012, p. 12).

Además, y como lo manifiesta Lander (2000), "en el pensamiento social latinoamericano, desde el continente [...] –y sin llegar a constituirse en un cuerpo coherente– se ha producido una amplia gama de búsquedas de formas alternativas del conocer, cuestionándose el carácter colonial/eurocéntrico de los saberes" (p. 12), los cuales son perfectamente válidos y contextualizados a sus realidades; sin embargo, todos los grupos que trabajan en esta iniciativa, incluidos indígenas y afrodescendientes, están de acuerdo en que hay una amplia gama de epistemes, las cuales pueden aportar a la comprensión, interpretación e intervención en sus entornos y en el mundo en general, debido a que "de la misma manera como los fenómenos locales no se pueden comprender fuera de las condiciones globales en las que se desarrollan, los fenómenos globales no se pueden comprender sin explicar las fuerzas locales que los sustentan" (Coronil, 2000, p. 64). En estas epistemes se acepta que el conocimiento es indeterminado, inacabado, diverso, en donde confluyen diferentes visiones y posiciones.

La producción del pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual.

Según los entrevistados, para que la pedagogía decolonial se haga realidad se requiere –según Restrepo– que las ciencias y disciplinas occidentales puedan ser enriquecidas y trascendidas a través de un verdadero diálogo con los otros conocimientos y sujetos que no están dentro de la tradición occidental, "conocimientos, tradiciones y actores que han estado al margen pueden ser bastante enriquecedores en las conversaciones que se tienen más desde las lecturas académicas convencionales" (Entrevista 2/5, Restrepo), y para ello, se debe dar una auténtica *nivelación de paradigmas*, lo cual:

Le pone el reto y desafío a la investigación, a la universidad de identificar cuáles son esos paradigmas que pueden haber aportado los pueblos originarios [...] y también igual, cuál es el aporte que en conocimiento pueden dar las comunidades afro [es decir] tratar de identificar cuáles son los sistemas de pensamiento que desde las culturas andinas van constituyéndose en una manera diferente de ver el mundo y de resolver en el territorio temas acuciantes que hoy son objeto de grandes preocupaciones en el bienestar humano. (Entrevista 4/5, Calpa)

Por otro lado, si bien es cierto –como lo reconocen Guerrero y Calpa– que ya existen algunas experiencias en América Latina en el campo de la pedagogía decolonial, concretamente en Bolivia, México, Ecuador, Brasil y Colombia (en el departamento del Cauca), especialmente con la presencia de las universidades interculturales, dichas experiencias piloto se quedan en lo local –como lo menciona Dietz–, sin poder superar en la mayor parte de los casos el nivel de mero discurso y sin poder trascender los saberes hegemónicos: “no hemos logrado trascender, traducir esta propuesta de una pedagogía decolonial al conjunto de los saberes y, sobre todo, a los saberes instituidos, los saberes hegemónicos que no se han visto sacudidos por eso” (Entrevista 1/5, Dietz), debido a que –como lo menciona Restrepo– la pedagogía decolonial es compleja de operativizarla y llevarla a la práctica, porque los otros conocimientos (conocimientos no autorizados, en palabras de Eduardo Restrepo) han sido, por un lado, tradicionalmente marginados por la comunidad académica occidental y, por otro lado, sobre-idealizados; esta sobre-idealización no debe utilizarse para “incorporarlos al establecimiento académico convencional, sino como un diálogo auténtico entre trayectorias, posiciones y conocimientos que no son solamente diversos, sino jerárquicamente producidos para que haya la posibilidad de enriquecimiento real en todos los sentidos” (Entrevista 2/5, Restrepo). Para Guerrero, otro de los motivos de que dicha pedagogía no se haya consolidado se debe a que esta pedagogía es en realidad una portentosa arma epistémica para confrontar los regímenes establecidos y, por esta razón, a dichos regímenes no les conviene impulsarla.

Los entrevistados reconocen la dificultad de llevar a la práctica la pedagogía decolonial, pues lo que se requiere es que se dé un trabajo de articulación e interacción entre las ciencias occidentales y los saberes comunitarios, es decir, trascender las ciencias occidentales hacia un diálogo equitativo con los saberes comunitarios, pero, por el momento esto no ha sido posible, a excepción de la presencia de algunas universidades interculturales y programas académicos que se ofrecen desde instituciones de educación superior convencionales a grupos indígenas y afrodescendientes, como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, programas que se ofertan de manera aislada a los que constituyen su razón de ser, basados en el conocimiento occidental.

Los profesionales consultados expresan claras y evidentes dificultades para hacer realidad la pedagogía decolonial. En primer lugar, falta de un diálogo verdadero entre el conocimiento occidental y los conocimientos alternos o fronterizos, como los denominan los autores del Colectivo Decolonialidad/Modernidad, lo cual requiere llegar a la decolonización del saber, es decir, erradicar la idea de que el conocimiento depende de la epistemología de la Modernidad Occidental y de sus problemas, pues la Modernidad, el sistema capitalista y el neoliberalismo proponen una sola manera de ver al mundo basada en un supuesto racional que “excluye o niega la presencia de otras manifestaciones culturales cuyos saberes, todavía en su origen y tradición milenarios, han sido capaces de convivir en un mundo donde la presencia humana es complemento o correlato de la vida con la naturaleza” (Méndez, 2012, p. 83).

Otro factor que impide la descolonización epistémica y del saber es la existencia simultánea de la colonialidad del poder, que impone el conocimiento eurocéntrico como el único válido y universal, esta imposición se da a través de las políticas estatales y las instituciones, las que –a pesar de las evidencias de la existencia de otros saberes–, su aplicabilidad práctica y la necesidad de acudir a ellos, en casos como la protección del medio ambiente, no son aceptados ni incorporados.

Entonces, no ha sido posible trascender los saberes occidentales hacia un diálogo equitativo con los saberes comunitarios, aunque existen ya experiencias de universidades interculturales, como la Universidad Veracruzana Intercultural, en cuya misión se vislumbra ya un diálogo intercultural; en efecto, la misión de esta institución reza:

La Universidad Veracruzana Intercultural es una entidad de educación superior facultada para generar, aplicar y transmitir conocimiento mediante el diseño e implementación de programas educativos con enfoque intercultural, centrados en el aprendizaje situado y la investigación vinculada; procurando el diálogo de saberes, la armonización de las visiones regional, nacional y global, promoviendo el logro de una mejor calidad de vida con sustentabilidad y fortaleciendo las lenguas y culturas del estado de Veracruz. (Universidad Veracruzana Intercultural, 2018)

En segundo lugar, se presenta la dificultad de la sobre-idealización de los saberes comunitarios: esta es una real tendencia que acontece cuando, en la intención de desvirtuar la universalización y hegemonía occidental y posicionar los conocimientos alternos, se llega a considerar que estos últimos deben ser plenamente aceptados solo por corresponder a una alternativa, desconociendo que ellos mismos presentan algunas similitudes con el conocimiento occidental, como lo sostiene Borón (2017) quien afirma que en el campo sociológico los saberes locales:

Mezclan [...] elementos que apuntan a la conservación y reproducción del orden social vigente combinados con otros que lo critican y proponen su superación [...] El supuesto de que el saber popular en asuntos sociales es invariablemente emancipatorio es insostenible a la luz de la experiencia práctica. (p. 9)

En tercer lugar, otra dificultad es el hecho que la ciencia se ha constituido en un factor industrial, dentro del modelo capitalista y neoliberal del que derivan millonarios recursos de las empresas que financian su desarrollo a través de sus propios centros de investigación e instituciones de educación superior, las cuales ejecutan diferentes procesos investigativos para generar productos nuevos destinados al mercado; un ejemplo evidente se presenta en el campo de las ciencias biológicas y biomédicas, en las que hay una financiación permanente de investigaciones que conducen a la generación de nuevas tecnologías y medicinas, pero eso sí, en el "contexto político ideológico en el cual [...] operan" (Lander, 2006, p. 47). Los nuevos descubrimientos e invenciones se patentan en tanto que los saberes comunitarios producidos en el Sur forman parte del gran legado común de la humanidad, a los que las empresas y las instituciones de educación superior del norte tienen acceso libre (Lander, 2006), esto es, los conocimientos comunitarios están abiertos, con el riesgo de ser utilizados, sin ningún respeto intelectual por parte de los investigadores de las grandes empresas y universidades extranjeras, que se sirven de ellos para generar sus grandes 'inventos y descubrimientos'. Así aconteció con la expedición botánica y el papel de Mutis a la cabeza, y así sigue ocurriendo, valga el ejemplo de las plantas medicinales de los pueblos indígenas, cuando desarrollan medicinas a partir de las propiedades curativas identificadas por las comunidades ancestrales.

Pensamiento crítico para lograr la decolonización intelectual. Por otra parte, considerando que la pedagogía descolonial amerita un pensamiento crítico, entonces, una cuestión fundamental en esta reflexión es ¿Cómo generar pensamiento crítico para buscar la decolonización intelectual? La experta regional Cabezas expresa, de manera general, que valorizando y reivindicando el pensamiento latinoamericano, "el cual pueda colocarse en otros *locus* para pensarse como sujetos, como sociedad y que producto de ello se genere pensamiento propio" (Entrevista 5/5, Cabezas). Los otros entrevistados mencionan que se podría hacer de la siguiente manera: primero –como lo expone Dietz–: siendo conscientes de la colonialidad del saber que nos caracteriza "y a nuestros educandos volverlos conscientes de esa colonialidad mental que seguimos sufriendo, porque no existe aún esa conciencia; no se dan cuenta de que no tienen el acceso a otros conocimientos por lo cual reproducen pautas externas" (Entrevista 1/5, Dietz), buscando críticamente otras fuentes de saber fuera del aula y poniendo en diálogo de manera crítica los saberes tradicionales con los saberes occidentales:

Y al ponerlos en diálogo necesitamos también una mirada crítica, porque no todo lo occidental es negativo, ni todo lo indígena o lo afrodescendiente es de por sí positivo; entonces, allí necesitamos un juicio de valor que tienen que hacerlo los jóvenes a los que estamos educando, porque ellos se encuentran en conflictos entre distintos valores: la escuela enseña un tipo de valor individualista, por ejemplo, competitivo, y la comunidad enseña otro valor: la mano suelta, la reciprocidad; entonces, eso hay que resolverlo, pero no desde la escuela y desde arriba, sino los propios jóvenes que deben tener la conciencia crítica. (Entrevista 1/5, Dietz)

Por su lado, Guerrero anota que se puede aportar al pensamiento crítico conociendo el origen histórico y el pensamiento de los pueblos originarios, sobre la base de la realidad:

No se puede trabajar un pensamiento crítico con los modelos construidos por europeos o norteamericanos. La gran tragedia latinoamericana fue que sus intelectuales caminaron siguiendo las huellas de otras culturas, especialmente de la cultura europea; ignoraron y subvaloraron "lo nuestro" y así se perdió hasta la identidad. (Entrevista 3/5, Guerrero)

Calpa también coincide con Guerrero en la necesidad de encontrar las raíces, las permanencias, las historias locales, los sentidos y las comprensiones propias que permitan la "nivelación de paradigmas" como una condición indispensable en un proceso serio de interculturalidad.

En cuanto a Cabezas, Guerrero y Calpa plantean que para lograr la decolonización es necesario conocer el origen epistémico propio y encontrar las raíces, tal como lo propone Lara (2015), quien establece la necesidad de la revisión crítica de la historia que conduzca finalmente al empoderamiento de las epistemologías propias, esto es, de "los saberes otros que han sido silenciados por las diferentes manifestaciones de la colonialidad" (Lara, 2015, p. 6). Con el fin de alcanzar este propósito, Chica y Marín (2016) sugieren instaurar el rescate de la memoria ancestral como un proyecto transversal de las instituciones educativas de todos los niveles "para concientizar a los jóvenes de la historia, la geografía, la política, la cultura, el arte y la estética de las comunidades [originarias]" (Chica y Marín, 2016, p. 296).

Los individuos deben tener conciencia de ese proceso de colonización aún presente y contundente en Latinoamérica, que sean conscientes de que están colonizados, pues la idea que se ha vendido es que la Colonia fue la de hace 500 años, aquella que se cree se superó con las distintas batallas de Independencia, pero en realidad la colonialidad, que según Walter Mignolo (2014) "es equivalente a 'matriz o patrón colonial de poder'" (p. 24), aún existe y se vive, particularmente, el Movimiento Modernidad/Colonialidad ha evidenciado la presencia de la colonialidad del poder, del ser y del saber. Desafortunadamente, frente a esa realidad no se toma conciencia, hay una ceguera que impide la decolonización, en particular la intelectual, lo cual se debe a la imposición de los conocimientos generados en occidente como los únicos, válidos y útiles.

Principios metodológicos

Rompiendo la lógica de las disciplinas aisladas. En cuanto a *La metodología de la pedagogía decolonial*, los entrevistados trataron la manera como se puede romper la lógica de las disciplinas aisladas en la ciencia, cuando las soluciones a los problemas complejos de la actualidad requieren del aporte de diferentes disciplinas y de otras formas de conocimiento. Al respecto, Dietz propone que la educación debe abordarse desde problemas concretos o núcleos problémicos: "nuestras facultades deberían llamarse como problemas: el problema del agua, el problema del cambio climático, el problema de los valores, etc., así deberíamos organizar el saber" (Entrevista 1/5, Dietz), y no desde las disciplinas como sucede en la actualidad:

Cada vez más las disciplinas se han convertido en algo que nos obstaculizan más de lo que nos ayudan y esto ocurre en las humanidades, las ciencias sociales y las

ciencias exactas, en donde hay un creciente conocimiento y una creciente certeza de que las disciplinas no son la solución, sino que a veces son el problema. (Entrevista 1/5, Dietz)

Además, se debe permitir el diálogo con otros saberes, es decir, con conocimientos que no se originan en la academia, sino en las comunidades que viven los problemas:

La idea de trabajar desde problemas concretos y no desde disciplinas también la comparte Restrepo, quien expresa que se debe trabajar desde «una problemática que invite a diferentes disciplinas, que implique también dimensiones sociales, de género, de políticas públicas; eso hace que los antropólogos, los sociólogos, los ecólogos, los economistas, los de ciencias políticas, los ingenieros, en general, empiecen a pensar asuntos más allá de sus disciplinas. (Entrevista 2/5, Restrepo)

En lo que refiere a Guerrero, considera que se debe formar para unir y no para separar, tal como sucede con las disciplinas, desde un enfoque que considere la totalidad, la integralidad y lo holístico del conocimiento. Él sostiene que:

Hoy día se necesita superar esas estructuras, es bastante difícil trabajar la interdisciplinariedad y menos la transdisciplinariedad, porque los currículos que se manejan en las instituciones educativas de todos los niveles están contruidos para estudiar las ciencias en compartimentos, y cada vez aparecen más divisiones, especializaciones en el interior de las ciencias, sin tener en cuenta que los problemas actuales por su complejidad requieren la participación de un conjunto de conocimientos para poder transformar la realidad. (Entrevista 3/5, Guerrero)

Por esta misma razón, Calpa considera que los nuevos planteamientos de la educación deben hacerse desde la complejidad, basados en la interconexión entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza, sin considerar el conocimiento por estancos como lo han propiciado las disciplinas. En esto hay que regresar a la cosmovisión de los pueblos indígenas, para quienes "la vida es un todo efectivo, es más la pretensión de los investigadores, de las universidades, querer llevar a la gente a segmentar lo que para ellos en el mundo de la vida es una totalidad" (Entrevista 4/5, Calpa).

Con respecto a Cabezas, considera que no se deben romper las lógicas disciplinares, sino que lo que se debe hacer es reconocer los conocimientos que históricamente fueron relegados:

No se puede caer en la trampa de abandonar el conocimiento y las disciplinas que gestó la modernidad porque existen aportes significativos de esa racionalidad que siguen siendo útiles y validos; y tampoco se podría decir que todo lo otro –redescubierto– es plausible. (Entrevista 5/5, Cabezas)

En las respuestas de los entrevistados hay dos posturas claras: la de Cabezas, quien no está de acuerdo con romper la tradición de las disciplinas pues ellas dieron el apoyo a la modernidad, con todos sus aportes y contribuciones significativas al pensamiento y conocimiento occidentales, por lo que, deben conservarse. Ella propone que, en la academia, además de considerar las disciplinas, se deben reconocer los conocimientos que históricamente fueron relegados. La segunda postura, de Dietz, Restrepo, Guerrero y Calpa, considera necesario superar en la educación la separación de las disciplinas, dado que los problemas actuales se caracterizan por ser complejos y se necesita la participación conjunta de diferentes disciplinas y de esos otros conocimientos que están en las comunidades; en síntesis, lo que proponen estos autores es que metodológicamente se trabaje la educación desde problemas concretos o más puntualmente desde núcleos temáticos y problémicos, los cuales en este caso, pueden entenderse como:

La estrategia curricular que integra un conjunto de problemas con conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno

al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garanticen la relación teoría-práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias. (López, 2001, p. 86)

Autores como Castro-Gómez (2007) y la UNESCO (2005) manifiestan también la conveniencia de acabar con la lógica de las disciplinas, incluso, los pueblos originarios, sin hacer referencia concreta a las disciplinas, hablan de la necesidad de la complementariedad, teniendo en cuenta que el cosmos es una totalidad; por ello, "casi todos los saberes tradicionales son multidisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios" (De Carvalho y Flórez, 2014, p. 133).

La situación es que desde los programas académicos monodisciplinares, en un compromiso con la sociedad, se deben aportar soluciones a problemas del entorno, mediante la investigación y/o la proyección social, lo cual requiere normalmente de la participación e interacción de varias disciplinas al mismo tiempo, en especial, en este momento, cuando el mundo se ha vuelto más complejo de comprender y de atender; sin embargo, la fragmentación que se mantiene en las instituciones de educación superior no facilita la atención integral a un problema en particular, pues como lo sostiene Nova-Herrera (2016) "el hombre formado por disciplinas fragmentadas corre el riesgo de no contextualizar lo global y natural, lo que le otorga una visión reducida del mundo y lleva a que cada ser se responsabilice por solucionar una parte de cada problema" (pp. 210-211).

Frente a la dificultad de las disciplinas aisladas, y en armonía con lo expresado por la mayoría de los profesionales entrevistados, una de las mejores vías para asumirla es la de trabajar la transdisciplinariedad en torno a problemas concretos y reales de la sociedad, entendida esta como:

Un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer; en este sentido, se puede hablar de trans saberes, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer "validez" epistemológica; por el contrario, el saber "irregular" o "extra académico" puede pensarse en conjunción para concebir una sinergia de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad. (Pérez et al., 2013, p. 17)

En este sentido, la transdisciplinariedad no solo posibilita considerar los saberes que tradicionalmente han sido negados o ignorados por las disciplinas, sino también, otras manifestaciones pedagógicas que vienen ancladas a esos saberes como: formas diversas de aprender; maneras heterogéneas de entender el conocimiento; diferentes métodos para investigar, ya no preocupados por seguir pasos metodológicos rigurosos, sino unos procesos horizontales de construcción de conocimientos, donde haya una relación dialogal y de interacción entre investigador e investigados.

Por su parte, los pueblos originarios desde sus cosmovisiones y desde tiempos milenarios, manejan el concepto de totalidad a partir del equilibrio y la articulación que existe en el cosmos, por ello, sus enfoques son holísticos, totalitarios; entonces "si todo en el cosmos está articulado, ningún ser, hecho, proceso, fenómeno, problemática puede ser mirado en forma fragmentada, sino en sus interrelaciones múltiples, en su profunda complejidad y complementariedad, en su multicausalidad" (Guerrero, 2012, p. 222).

Pero el principio de totalidad lleva implícito el principio de complementariedad, el cual contribuye a "la construcción de verdaderos diálogos de seres, saberes, sentires, decires, de experiencias de vida, de encuentros 'multi', 'trans' e 'inter' disciplinarios. O desde perspectivas metodológicas, para enfrentar el carácter individualista y competitivo propio de Occidente" (Guerrero, 2012, p. 223).

El compromiso de la educación para contribuir a la realización material y espiritual de las personas. En la investigación también se indagó a los entrevistados sobre el compromiso que debe tener la educación para contribuir en la realización material y espiritual de las personas. Dietz reafirma la importancia de la formación integral de los estudiantes, porque:

El mundo es mucho más complejo hoy en día, y requerimos de todos los saberes y de todas las cosmovisiones para resolver los problemas vitales de la humanidad, entonces, tenemos que ser más inductivos, más contextuales y preocuparnos más por la formación integral de los estudiantes, y no decir, tienen que llegar a saber esto como un saber enciclopédico, si nosotros hoy en día no tenemos ni idea si ese saber enciclopédico va a servir en el futuro, a menudo es al contrario, esos jóvenes salen con un saber enciclopédico, pero no tienen un saber hacer, no pueden aplicar los conocimientos, solo pueden reproducirlos nuevamente de manera enciclopédica. (Entrevista 1/5, Dietz)

En cuanto a Restrepo, hace una crítica a la educación, pues no está contribuyendo a la realización material y espiritual de las personas, debido a que su interés es preparar gente sumisa al sistema productivo y a la sociedad:

La educación cada vez más es una educación para preparar fuerzas de trabajo dóciles, mentes poco críticas, y gentes que se van a articular de manera sumisa al sistema productivo y a la sociedad como tal [...] la educación forma unos profesionales y unos técnicos para que hagan la tarea al mercado y al Estado, y que tengan pocos insumos reflexivos, de autonomía, de claridad con respecto a lo que podrían hacer de otra manera. (Entrevista 2/5, Restrepo)

Por su parte, Guerrero manifiesta que la educación tiene el deber ético de contribuir al fortalecimiento de la cosmovisión y prácticas culturales de quienes son diferentes; desafortunadamente la educación colombiana se caracteriza por la homogeneidad curricular y el desconocimiento y desprecio de las otras cosmovisiones, "en las universidades no se abren espacios para 'otros' conocimientos, están occidentalizadas, o sea que, se reproduce un conocimiento que olvida lo nuestro y, lo más grave, es que no hay trabajo investigativo para la construcción de pensamiento propio" (Entrevista 3/5, Guerrero).

Para Calpa, la educación debe aportar al desarrollo de las personas y de la sociedad, especialmente de aquellas que han sido invisibilizadas y silenciadas, por este motivo, la investigación debe orientarse a reconocer los otros saberes que son útiles para resolver los problemas contemporáneos, porque hasta ahora:

La investigación de las realidades [ha estado en manos] solo de los antropólogos o de los estudios culturales, sin que se dé una mirada hacia mundos donde se producen conocimientos que son útiles para resolver problemas de nuestra vida contemporánea. (Entrevista 4/5, Calpa)

A su vez, Cabezas expresa que:

Uno de los espacios en los cuales se debe contribuir a la realización material y espiritual de las personas es la educación por la vocación, misión y quehacer de las entidades que la operan; pero también es cierto que esta es una responsabilidad de todos los entramados socioculturales en los cuales el sujeto tiene actuación. (Entrevista 5/5, Cabezas)

Los cinco entrevistados coinciden en que la educación debe contribuir a la realización material y espiritual de las personas; de ellos, tres: Dietz, Restrepo y Guerrero manifiestan que esto no se está haciendo en las instituciones educativas, ya que solamente se acepta el conocimiento occidental que rechaza a los otros saberes, especialmente

un conocimiento de tipo enciclopédico, el cual prepara a los estudiantes solo para el beneficio productivo del Estado, o sea, como si las personas fueran máquinas para producir. Sin embargo, los autores reconocen que la formación en general, y la investigativa en particular, no se debe enfocar únicamente en conocer, sino en el saber hacer, en un conocimiento reflexivo, crítico, que incluya otros saberes para fomentar el pensamiento propio y que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos. En este mismo sentido, Kaltmeier (2012) sostiene que:

El campo académico está profundamente estructurado por la colonialidad y, en el contexto actual, hay dinámicas masivas de una modificación del saber liderado por empresas transnacionales. A pesar de estas tendencias hegemónicas pensamos que el campo de los estudios todavía es un lugar estratégico para cambiar las geopolíticas del saber, dada su importancia para la definición de los principios de visión y división del mundo social. (p. 54)

En cuanto a Cabezas, dice que la educación no solo es la que se obtiene en una institución educativa, sino que se da en otros contextos, como: la familia, la comunidad de origen, la comunidad de residencia, y de esto se olvida la educación tradicional, que cree que solo se forma dentro del aula, en contenidos teóricos y con el profesor al frente, "dictando la clase". Por ello, se han presentado casos en instituciones de educación superior que desconocen otros escenarios y espacios de formación, como cuando llega a la institución un destacado conferencista, con quien se da una oportunidad especial para que los estudiantes aprendan, pero los docentes no dan permiso porque deben cumplir lo establecido en los *syllabus* o microcurrículos de cada asignatura. Lo mismo suele ocurrir cuando el invitado es un indígena o un afrodescendiente, al no darse el encuentro los alumnos pierden la ocasión de aprender estilos de vida, espiritualidades y formas de concebir el mundo que enriquecen a la persona y al futuro profesional.

Sobre la necesidad de reorientar el sentido y el significado de los currículos.

Acerca de la posibilidad de que en una institución de educación superior convencional se pueda pasar del énfasis de la enseñanza al énfasis del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a la generación del mismo, de la acumulación de la información a la comprensión del conocimiento, Dietz manifiesta que se podría realizar conformando pequeñas comunidades de aprendizaje entre los docentes, en las cuales se compartan las experiencias exitosas con otros docentes y de esta manera poco a poco engancharlos en el cambio:

Hay que trabajar mucho en equipo, no un solo docente, condenarlo ahora a cambiar su docencia, sino trabajar en equipos para que esos equipos se conviertan en pequeños núcleos, en pequeñas comunidades de aprendizaje, para que vayan practicando el tejido y así muestren a otros docentes que no es tan difícil, que simplemente es una cuestión más de actitud que de método, que no se tambalea todo si le tengo que decir al estudiante no lo sé, lo sabe en la comunidad alguien, lo sabe en Internet alguien, pero yo no lo sé, pero yo te voy a enseñar a encontrar la información, a contrastarla, a criticarla, etc.; entonces, esto es algo que hay que hacer de forma pausada, paulatina y consensual, no se puede decretar desde arriba una revolución pedagógica que requiere de cambios sustanciales desde abajo [...] Es falso si una institución de educación superior lo decreta desde arriba, y allí es donde fracasan las reformas y la gente en vez de cambiar de un énfasis de enseñanza a un énfasis de aprendizaje lo que hace es simular cambios, simular nuevas formas, pero al fin y al cabo es el mismo docente autoritario que supuestamente lo controla todo de manera monocultural. (Entrevista 1/5, Dietz)

Para Restrepo esto depende del modelo pedagógico que está orientando a la institución:

Si es un modelo pedagógico de llenar de contenido, ya establecido, a una gente, entonces, es un modelo pedagógico donde no va a haber cabida para eso otro; si es un modelo pedagógico que se piensa más procesualmente, más en términos de procesos;

si es un modelo pedagógico que se piensa no para re-afianzar las autoridades y las jerarquías existentes, sino para permitir y generar otro tipo de relaciones entre los seres humanos, entonces, allí va a ser posible. (Entrevista 2/5 Restrepo)

Sin embargo, enfatiza en la necesidad de transformar los propósitos y las metas del proceso educativo a través de una educación que genere conocimientos con base en la investigación porque "una educación que genere conocimientos es una educación muy distinta de una educación que se supone entrega unos conocimientos ya definidos, porque es distinto aprender algo a aprender a producir algo" (Entrevista 2/5 Restrepo).

En el caso de Calpa, este propósito se alcanzaría adelantando investigaciones de las realidades de las comunidades con el aporte de las mismas comunidades, porque:

Hemos hecho un conocimiento para resolver las realidades de la Europa septentrional; y el conocimiento del trópico diverso está todavía en pañales [a pesar que] tenemos mucha cultura diversa y mucha riqueza de ecosistemas que no conocemos, pero que nuestras comunidades conocen de manera maravillosa; hay que entender que en las comunidades podemos aprender, y no necesariamente creer que el conocimiento está en nuestras universidades. (Entrevista 4/5 Calpa)

Cabe anotar que, inicialmente el desaprendizaje es entendido por Medina et al. (2007) como:

Un proceso de inversión de los horizontes de significado que cada sujeto ha sedimentado, en ocasiones, de forma acrítica durante su trayectoria formativa y profesional. Implica examinar críticamente el marco conceptual que estructura la percepción de la realidad y el modo de interpretar el mundo. (p. 210)

Desde el punto de vista de la decolonialidad, el desaprendizaje, según Albán y Rosero (2016), es "entendido no como el desprecio de lo aprendido, sino como su cuestionamiento para entrar a considerar los tópicos culturales necesarios para dignificar la existencia étnica" (p. 35); es una posición crítica, que en este caso invita a los estudiantes, docentes, directivos a cuestionar las historias que se les ha contado, los aprendizajes que han recibido, las verdades que se les han revelado, el conocimiento occidental que se les ha inculcado con el argumento de que es el único válido y universal.

Cuando una persona (docente, estudiante, directivo o administrativo de un centro educativo) se niega a desaprender, se produce una fosilización del conocimiento, un conformismo malsano y muy peligroso que complica el proceso de formación, por cuanto acepta que lo aprendido es suficiente, inmodificable y satisface sus expectativas, lo cual no es conveniente para las instituciones ni para su comunidad educativa, ni para las familias, ni para la sociedad, ni para las culturas, debido a que la vida personal, educativa, profesional y cultural implica aprender, desaprender y reaprender permanentemente; sin embargo, la preocupación educativa se centra solo en el aprender, y en otros casos ni siquiera en esta acción, sino únicamente en enseñar, en cambio, las comunidades étnicas han puesto su énfasis en el aprendizaje.

Por lo tanto, según la opinión de los entrevistados, en las instituciones convencionales para hacer realidad el aprendizaje significativo y el desaprendizaje, así como la generación y comprensión del conocimiento, se requiere adoptar un modelo pedagógico que cumpla con las siguientes características:

- Que se fundamente en la investigación, ya que esta permite aprender a producir conocimientos y no a repetir lo que otros han hecho.
- Que esa investigación se realice para abordar la realidad de las comunidades, con su participación directa.

- Que dé la posibilidad del diálogo con el otro, y eso implica dos situaciones: primero, que hay un otro dentro de las instituciones de educación superior, que son los mismos docentes, con quienes Dietz expresa que se deben conformar comunidades de aprendizaje; segundo, que hay otro más, el cual está en las comunidades, de quienes, como lo dice Calpa, se puede aprender y desaprender.

La pertinencia en la formación universitaria en saberes ancestrales, las ciencias occidentales y en interculturalidad. En lo relacionado con la posibilidad de incluir tres ciclos de formación en las instituciones de educación superior convencionales: saberes ancestrales, las ciencias occidentales y la interculturalidad, Dietz considera que es muy pertinente, y de acuerdo con la experiencia en México propone tres estrategias para lograrlo:

La primera estrategia, es despertando el interés de los estudiantes:

Mediante el ofrecimiento de este ciclo [de saberes ancestrales] como materias electivas, nosotros hemos hecho encuentros de sabios de medicina tradicional con estudiantes de odontología y de medicina, y ellos se daban cuenta de que es algo que no les enseñaron sus profesores en la facultad. Ciencias Ancestrales ha sido impartida por un miembro de un consejo de ancianos, entonces, eso les da a los estudiantes una capacidad de diálogo y de reivindicación que llevan a sus facultades convencionales, a sus disciplinas convencionales. (Entrevista 1/5 Dietz)

Una segunda estrategia es la formación continuada de los profesores en interculturalidad, mediante:

Diplomados, especializaciones, para que un profesor de derecho, una profesora de medicina, un profesor de pedagogía en el sistema convencional pueda formarse en el enfoque intercultural, así, los docentes obtienen las herramientas para incluir estos otros saberes en sus disciplinas convencionales. (Entrevista 1/5 Dietz)

Y la tercera estrategia es la inclusión de materias de diversidad cultural, cosmovisión, diálogo de saberes y lenguas originarias "dando el mismo valor crediticio, por ejemplo, a la lengua náhuatl que a la lengua inglesa, eso simbólicamente les da un lugar a esos otros conocimientos en el currículo y un acceso automático a las ciencias ancestrales" (Entrevista 1/5 Dietz). Sin embargo, este experto llama la atención sobre dos dificultades administrativas que han tenido en este sentido: la primera, contar con docentes de los pueblos originarios, pues no son licenciados, para lo cual han tomado la decisión de trabajar con duplas en el aula, en donde se cuente como docente a una persona de la comunidad (sabedor sin título académico) y otro docente con título académico "juntos desarrollan, diseñan, imparten y evalúan una materia y aparecen juntos para que también así se pueda comenzar a homologar el conocimiento ancestral y el conocimiento académico" (Entrevista 1/5 Dietz); la segunda dificultad, la discriminación que hay contra los saberes originarios, pues no son académicamente acreditados.

Por otro lado, Restrepo no está de acuerdo en incluir los tres ciclos de formación, pues para él los saberes ancestrales no deben estar separados de las ciencias occidentales, por este motivo, es importante establecer un diálogo respetuoso entre los diferentes conocimientos, teniendo el cuidado de no idealizar los saberes tradicionales; por eso plantea la necesidad de trabajar una transculturación o diálogo auténtico entre los saberes disciplinados y los conocimientos incorporados en su multiplicidad o heterogeneidad:

Y el punto no sería una idealización de unos con respecto a otros, ni una negación de unos con respecto a otros, ni siquiera la incorporación; la idea no es incorporar en los saberes disciplinados como si fuese un capítulo o un aspecto o una ventanita de la sociología o de la medicina, no, no, sino que haya diálogo. (Entrevista 2/5 Restrepo)

Guerrero (2016) también considera que lo que se debe buscar es confrontar los conocimientos de la cultura occidental y los conocimientos de las culturas ancestrales en un plano de igualdad, para así obtener nuevas visiones que permitan la solución de los problemas actuales; en este sentido, se debe manejar un paradigma multidimensional que propenda por una transformación profunda de la realidad social, política, económica, cultural, educativa y epistémica, el cual fomente una crítica al sistema capitalista vigente y a los conocimientos occidentales como si fueran los únicos y universales. Por esta razón, comparte con Restrepo que no se debe hablar de ciclos de formación, ya que la interculturalidad implica un cambio radical en la educación: "la interculturalidad conduce a debatir no solamente los orígenes de las ciencias, sino a la construcción de pensamiento propio y de nuevas condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, educativas y de pensamiento" (Entrevista 3/5Guerrero).

Para Calpa, no se debe organizar como tal una rama específica de conocimiento ancestral, sino que se deben "desarrollar experiencias de investigación comunitaria donde participen, en igualdad de condiciones, investigadores de la comunidad e investigadores de la academia" (Entrevista 4/5 Calpa), para ello, también se deben buscar áreas de encuentro que permitan fortalecer la interculturalidad, áreas de encuentro como: medicina, arte y cultura y espiritualidad. Respecto a Cabezas, considera que la negociación entre el conocimiento académico y el conocimiento de las comunidades es fundamental:

Porque todos los integrantes de la comunidad deben sentir y saber las bondades reales que les traerá la conexión curricular con los conocimientos ancestrales y no ancestrales, y no verlo como algo de otros, sino como algo propio independientemente de la rotulación identitaria. (Entrevista 5/5 Cabezas)

Como se puede apreciar, un entrevistado, Dietz, está de acuerdo con incluir tres ciclos de formación (ciencias ancestrales, ciencias occidentales e interculturalidad) en las instituciones de educación superior convencionales; los cuatro restantes no comparten esta opción, en cambio, proponen el diálogo de saberes entre los conocimientos occidentales y los saberes otros, a nivel de todo el currículo, lo cual es la situación ideal en el camino a la interculturalidad; no obstante, se trata de un cambio profundo y radical al interior de las instituciones de educación superior convencionales y fuera de ellas, pues, como lo sostienen De Carvalho y Flórez (2014) "las universidades regionales, públicas y privadas, son instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, dedicadas hoy a reproducir exclusivamente el modelo de conocimiento eurocéntrico moderno" (p. 132). Entre los cambios requeridos estos autores identifican los siguientes:

- Las ciencias sociales deben reconocer que los saberes otros tienen igual validez que los conocimientos occidentales, aceptarlos como un conocimiento al mismo nivel, en el cual pueden también apoyarse, con el que pueden interactuar y construir aceptando a quienes los producen (los sabedores tradicionales) como pares expertos dentro de estas ciencias.
- Las ciencias sociales deben abrirse hacia la investigación y la enseñanza de todas las culturas, en procura de un universalismo pluralista.
- Otorgar a los docentes universitarios subordinados a la lógica capitalista del productivismo su connotación de maestros o sabedores, y así dimensionar los saberes otros dentro de la academia, para que se dé el diálogo con los conocimientos tradicionales en un nivel de igualdad.
- Traspasar las fronteras disciplinares, las cuales no permiten el diálogo ni siquiera entre departamentos y facultades de una misma institución de educación superior, menos con los saberes otros en los que no confían ni creen.

- Reestructurar el componente pedagógico al interior de las instituciones de educación superior, mediante acciones como las siguientes: Reincluir los saberes tradicionales, artes y humanidades y prácticas espirituales, de tal manera que las cosmovisiones de los pueblos originarios, que siempre han sido el objeto de estudio de las ciencias sociales, principalmente de la antropología, se constituyan en "fuente de saber en un intercambio que potencia la creatividad, lo genuino y la alegría por aprender. Esto, en oposición a la producción fabril, anónima y eficientista de conocimientos académicos seriados y desapasionados" (De Carvalho y Flórez, 2014, p. 141).
- Vincular como docentes investigadores a sabedores de las comunidades de origen, con quienes se puede sostener el diálogo de saberes; esto implica no exigirle títulos profesionales o de postgrado para su vinculación laboral a las instituciones.
- Admitir en la mente y en el currículo que los saberes son multirreferenciales, es decir, poseen diferentes fuentes de producción y de validación; multidimensionales, o sea con diversos niveles de realidad y regidos por diferentes lógicas; y multiescalares, lo cual significa que poseen diferentes escalas de análisis: micro, meso y macro.
- Asumir una actitud de apertura hacia los saberes otros de tal forma que se acojan las diferencias en un marco de diálogo.
- Aceptar que los saberes otros no siempre tienen un equivalente estricto en las disciplinas, a veces sus lógicas no se traducen de manera lineal a las lógicas occidentales, ni pueden reducirse a una de sus disciplinas.
- Consentir que no se trata de reemplazar los conocimientos occidentales por los saberes otros, o solo traducir estos saberes a los términos de los conocimientos occidentales eurocéntricos y anglosajones, sino que debe buscarse en los centros universitarios aumentar la diversidad de saberes, los cuales indiscutiblemente alimentan y enriquecen los currículos, desde una visión pluriepistémica.
- Revisar y actualizar las metodologías utilizadas para la producción de conocimientos, a partir de los aportes que han realizado diferentes autores como Linda Smith (2012), Sara Corona y Olaf Kaltmeier (2012), quienes, en procesos participativos con investigadores indígenas y occidentales, docentes de universidades interculturales, han llegado a hacer propuestas sobre métodos horizontales de investigación y construcción de conocimientos.
- Acoger otras formas de circulación del conocimiento, como la oralidad, no solo la escritura, para lo cual es importante vincular sabedores de las comunidades expertos en esta forma de divulgación.

A estas transformaciones propuestas se debe agregar una trascendental, que puede decirse es el corazón de una reestructuración global y contundente de la educación superior, y es la posición de los Estados respecto a sus pretensiones con los procesos formativos, los cuales, en la gran mayoría de países de Latinoamérica, se enmarcan en los requerimientos de productividad que realizan el capitalismo y el neoliberalismo, pues el conocimiento en estos sistemas se convirtió en una arma portentosa de poder y de riqueza, y este conocimiento corresponde a aquel que se genera en Occidente, por ello, desde estos mismos centros surgen las guías y directrices para organizar y evaluar el servicio educativo.

Entonces, en este marco, la propuesta de Dietz es viable e inmediata, posible de irse dando en una institución de educación superior convencional –como en realidad ya se ha hecho– en los tres aspectos que refiere Dietz; por ejemplo, en la Universi-

dadExternado de Colombia, en donde, desde su Facultad de Ciencias Sociales y Humanas se ofrecen dos asignaturas electivas que crean el interés por el conocimiento ancestral, estas son: Tejido Ancestral y Minga; Pensamiento, Conocimientos y Saberes de los Sistemas de Vida de los Pueblos Indígenas en tres niveles. También ofrece dos asignaturas electivas de diversidad cultural: Lengua Indígena Kichwa y Lengua Indígena Camentsa (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas-Universidad Externado de Colombia-, 2017, p.1). Aunque estas asignaturas se refieren únicamente a comunidades indígenas, se trata ya de un gran avance en favor de los saberes propios, en este marco, han vinculado a docentes indígenas, quienes también ofrecen cualificación a los profesores formados en la tradición occidental en aspectos referidos a la diversidad cultural y la interculturalidad.

La modalidad de formación más adecuada para una pedagogía decolonial. Con respecto a la modalidad más adecuada para ofrecer programas académicos que eviten el desarraigo de los estudiantes de sus comunidades, Dietz expresa que principalmente lo están haciendo con programas presenciales, pero descentralizados en las zonas rurales, pues es en la comunidad en donde se puede poner a prueba el diálogo de saberes: "la universidad tiene que cuestionarse la ecuación de que el campo tiene que estar en una ciudad, por qué no intentar ruralizar la universidad o volverla más migrante; deberíamos nosotros descentralizar nuestros programas y acercarlos a las realidades regionales" (Entrevista 1/5 Dietz); sin embargo, aclara que también han funcionado bien los programas a distancia, pero él considera que lo más adecuado es combinar lo presencial con lo virtual.

Por su parte, Restrepo anota que más importante que la modalidad de formación es desacralizar lo que significa para un estudiante tener un título académico, porque:

El hecho de que no se quiera volver es un problema de cómo se está concibiendo la educación y para qué se educa uno, si se está pensando que la educación es para una vida remunerada, más cómoda y más de privilegios económicos, sociales y culturales, entonces, esa persona se va a ir, así esté allá, porque el problema no es físico, es epistémico; o sea uno se puede ir del lugar sin irse de esos lugares, entonces, si vuelve doctor dentro de la comunidad ahí hay un irse de la comunidad. (Entrevista 2/5 Restrepo)

Desafortunadamente, uno de los dispositivos de la dominación ha sido la educación; "la educación puede ser y de hecho lo es, una forma de autosujeción, de querer ser como los otros" (Entrevista 2/5 Restrepo).

De acuerdo con Guerrero, cualquiera de las modalidades es buena, siempre y cuando se adopte una metodología pertinente. Por otro lado, para Calpa todavía no se está preparados para la educación, ya sea presencial o a distancia, pues dicha educación desarraiga a los estudiantes de sus comunidades, dado que muchos jóvenes indígenas son atraídos por la modernidad y terminan perdiendo su conexión con la comunidad, por eso, debería ser una educación que genere gusto por lo propio en los jóvenes campesinos e indígenas:

Tenemos que crear las condiciones para una vida digna, agradable, creativa en el campo, y no estamos generando las condiciones para eso en las universidades, y los tres conceptos de presencial, virtual, a distancia, creo que se chocan y no hemos ensayado modelos que puedan dar respuesta a ese desafío. (Entrevista 4/5 Calpa)

Cabezas también opina que no hay modalidad académica privilegiada, pues depende más de la intencionalidad de la formación y el sentido de la misma:

Si todos sienten como propio cualquier territorio en términos que aporte cultural, social e intelectual, la perspectiva de desarraigo daría lugar al empoderamiento territorial, teniendo presente que los sujetos no están marcados, limitados o sostenidos en una identidad-territorio, sino que pueden trazar un horizonte vital que trascienda estos códigos. (Entrevista 5/5 Cabezas)

En las apreciaciones de los entrevistados, lo que principalmente se resalta es que más importante que la modalidad de formación es la intencionalidad de esa formación, es decir, que el proceso educativo, como lo expresa Restrepo, más que otorgar un título, debe permitir que el estudiante siga vinculado con su comunidad de origen, para que le pueda aportar a esta; se trata de una educación que despierte el gusto por lo propio para hacer realidad una vida digna como lo expresa Calpa.

Dietz manifiesta que la formación puede ser presencial si está descentralizada en las comunidades, o la modalidad puede ser a distancia o virtual, pero lo fundamental es el propósito de la formación.

En torno a la intencionalidad de la educación en Colombia, Diana Soto (2005) en su artículo *Aproximación histórica a la universidad colombiana*, hace una referencia a este tema resaltando que en el período conocido como la Modernización de la Universidad Latinoamericana (1957-1970), que se da con las orientaciones de delegados norteamericanos, como Rudolph Atcon, representante del programa de ayuda a Latinoamérica *Alianza para el progreso*, y Nelson Rockefeller, vicepresidente de Gerald Ford, se enfatiza en la formación para el mercado del trabajo. En el mismo sentido, en 1992 se expidió la Ley 30 de 1992, ley orgánica de la educación superior, la cual se constituye en una nueva reforma en dirección a la modernización de las instituciones de educación superior "en su estructura, organización, modelos educativos que atiendan las demandas de desarrollo científico tecnológico y de mercado profesional" (Soto, 2005, p. 128).

Es evidente entonces, la intencionalidad de la educación superior en Colombia, que es también la misma en Latinoamérica y el mundo en general, a pesar que, desde la década de los años 90 los países latinoamericanos empezaron a reconocer su carácter pluralista y la diversidad étnica, lo cual llevó a adoptar medidas en el campo educativo para la formación de los grupos étnicos.

La situación es que la formación occidental occidentaliza a los estudiantes de comunidades nativas. Este es el mayor riesgo de ese tipo de formación, como consecuencia, pocos vuelven a sus comunidades de origen, y, a veces, cuando vuelven ya no están conectados cultural, epistemológica y espiritualmente con la comunidad, por ejemplo, un indígena o afrodescendiente se gradúa de médico y vuelve con la idea de volverse rico y no de servir a las comunidades como ellas lo esperan, esta es una colonización grave.

Si la identidad cultural de los miembros de las etnias fuese desarrollada, el desarraigo sería menor, porque ellos se sentirían acogidos, valorados y estimulados para mantenerse fieles a las comunidades donde crecieron, se formaron y adoptaron una cosmovisión del mundo; en realidad "tiene que producirse una reorganización y consolidación del sentimiento de identidad para que uno pueda seguir sintiéndose el mismo a pesar de los cambios y remodelaciones" (Rodríguez, 2012, p. 67).

Para desarrollar la identidad se requiere conocer muy bien la historia propia; estimular los valores de solidaridad, respeto, tolerancia, orgullo por lo propio y asumir la defensa de su cultura. Pero esto no acontece en una institución de educación superior convencional, en donde el currículo es básicamente occidental y no integra las culturas de sus comunidades de manera equitativa, salvo en limitadas acciones como: incluir asignaturas electivas y realizar actividades de inclusión pequeñas, tal es el caso de la conformación de cabildos o palenques estudiantiles liderados por los centros universitarios.

Frente a esta situación de la educación superior, Liliana Guadir (2010) ratifica la importancia de una educación intercultural, cuya finalidad es: "que los jóvenes, niños pertenecientes a pueblos indígenas [y otros pueblos originarios] no pierdan su sentido de pertenencia, cosmovisión con base en la valorización de su cultura respecto a otra" (p. 21). Entonces, frente a la condición occidentalizada de la educación superior y sus

implicaciones, la modalidad en que se ofrezcan los programas académicos es importante pero no determinante en el proceso de desarraigo.

Conclusiones

En primer lugar, los docentes deben incorporar la interculturalidad y la alteridad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación investigativa, con el fin de superar la visión escolástica y colonizadora de la educación universitaria. En segundo lugar, se debe desarrollar una pedagogía decolonial que reivindique los saberes, tradiciones, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos de quienes han sido vulnerados por la irrupción colonial, porque dicha pedagogía permite superar las hegemonías y homogenización de la cultura. En tercer lugar, la educación debe abordarse desde núcleos temáticos y problemáticos que contribuyan a la integración de las diferentes disciplinas y que faciliten el diálogo con otros saberes, es decir, con conocimientos (cosmovisiones) que no se originan en la academia, sino en las comunidades, que es en donde se viven los problemas. En cuarto lugar, la formación en general, y la investigativa en particular, no debe enfocarse únicamente en conocer sino en el saber hacer, en un conocimiento reflexivo, crítico, que incluya otros saberes para fomentar el pensamiento propio y que permita dar solución a los graves problemas contemporáneos. En quinto lugar, se propone confrontar el conocimiento occidental con el conocimiento propio, el que se origina en las comunidades, para que la educación no sea ajena, sino pertinente a ellas, mediante la investigación y la interacción social. Por otro lado, se debe establecer el diálogo de saberes entre los conocimientos occidentales y los saberes otros, a nivel de todo el currículo, evitándose el desarraigo de los estudiantes de sus territorios de origen. Finalmente, el proceso educativo debe permitir que el estudiante siga vinculado con su comunidad para que le pueda aportar, y la educación debe despertar en el estudiante el gusto por su propia cultura.

Referencias

- Ágreda, E. J. (2004). *Guía de investigación cualitativa interpretativa*. Pasto: Institución Universitaria Cesmag.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, (7), 43-51. <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/665/1040>
- Albán, A. y Rosero, J. R. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿imposición tecnológica y usurpación epistémica? Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. *Nómadas* (45), 27-41. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n45/n45a03.pdf>
- Antolínez (2011). Retos actuales del Estado-nación: gestión de la diversidad cultural y empoderamiento de grupos minorizados en el marco de la educación intercultural en España y México. En Luis Enríque López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Revista Correo del Maestro* (226), 1-18. http://www.correodelmaestro.com/publico/html5032015/capitulo4/Pedagogia_decolonial.html

- Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En María Verónica Di Caudó, Daniel Llanos Erazo & María Camila Ospina (Coord.). *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 47-66). CINDE, Universidad de Manizales, Clacso y Universidad Politécnica Salesiana. Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161004101819/Interculturalidad_y_educacion.pdf
- Asensio, J. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós: Barcelona.
- Borón, A. (2017). Breve nota sobre la colonialidad de los saberes hegemónicos, el eurocentrismo y la promesa de los saberes populares. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño* 1(1), 1-13. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/observatoriolatinoamericano/article/view/2477/5639>
- Canal de Youtube John Graham. (28 de octubre de 2011). Enrique Dussel: La Universidad y la educación crítica [Archivo de video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=FgZGOqZEtgE>
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (79-92). Biblioteca Universitaria. <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>
- Cerruto, L. (2009). La experiencia de la universidad indígena intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-250). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Chica F. y Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(115), 285-302. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5821045.pdf>
- Coronil, F. (2000). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. En Edgardo Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 53-67). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- De Carvalho, J. J. y Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, (41), 131-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n41/n41a09.pdf>
- Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, (13), 217-233. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=39617525009>
- Dussel E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Nueva América: Bogotá, Colombia. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>
- Dussel, E. (2014). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. México, D. F. Siglo XXI.
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Escalante, R. de P. (2018). El deseo de razón y la alteridad constitutiva. Apuntes sobre el ser humano en la Ética de Spinoza. *Revista Co-herencia*, 15(28), 245-269. <http://www.scielo.org.co/pdf/cohe/v15n28/1794-5887-cohe-15-28-00245.pdf>
- Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (2017). *Programación horaria 2017-2. Asignaturas electivas*. Universidad Externado de Colombia. https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/01/2017-2-FCSH-Horarios-v.jun_8.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galaz, C. (2008). *Las relaciones de cooperación y exclusión entre personas con referentes diversos. Un estudio socioeducativo sobre la alteridad*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5288/cgv1de1.pdf?sequence=1>
- Guadir, L. (2010). La educación intercultural para el rescate de la identidad indígena. *Revista Yachay Kusunchi*, 1(1), 21-24. <http://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://revistas.udenar.edu.co/index.php/ryachayk/article/viewFile/1957/2338>
- Gualdieri, B., Vázquez, M. y Tomé, M. (2008). *Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)*. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp. 89-104). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <http://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=44737>
- Guerra, E. y Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 215-250). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>
- Guerrero, P. (2002). *Guía etnográfica. Sistematización de datos sobre la diversidad y la diferencia de las culturas*. Quito: Ediciones Abya-Yala. https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1237&context=abya_yala
- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 199-228. <http://www.redalyc.org/html/4418/441846102009/>
- Hernández-Prados, M. A., Carbonell-Bernal, N. y Polanco-Mora, B. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en Educación Infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 165-178. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050912>
- Hooker, A. (2009). La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (Coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 279-302). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185698/PDF/185698spa.pdf.multi>

- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Sara Corona y Olaf Kaltmeier (Coords.). *Diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales* (25-54). Barcelona: Editorial Gedisa S. A.
- Lander, E. (2006). La ciencia neoliberal. En Ana Esther Ceceña (Comp.). *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 45-94). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019085623/3Lander.pdf>
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*, (10), 1-10. <http://www.analectica.org/articulos/lara-pensamiento/?pdf=423>
- López, G. (2011). Elementos alrededor de la pedagogía y la alteridad en tiempos del paradigma de la economía global. *Contribuciones a la Economía* (2), 1-27. <http://www.eumed.net/ce/2011b/>
- López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Macas, L., García, J., Andrade M., Lozano, A., Quinde, I., Aulestia, J., Olivera, J., Sarango, F., Chacón, G., Cisneros, D., Vacacela, R., Rios, C., Pilatuña, J., Del Salto, P., Gualán, M., Morales, P., Sotomayor, T., Fuentes, S., Sherword, S. & Sánchez. E. (2002). "AMAWTAY WASI" Casa de la Sabiduría Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador UINPI CONAIE. http://www.provinz.bz.it/kulturabteilung/download/AMAWTAY_WASI_uinpi.pdf
- Maldonado, R. (2011). Refundación de los Estados y sistemas de educación en América Latina. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Márquez-Fernández, A. (2013). Filosofía de la alteridad intercultural en América Latina. *Las Torres de Lucca*, (2), 7-20. http://www.academia.edu/3471196/Filosof%C3%A9Da_de_la_alteridad_intercultural_en_Am%C3%A9rica_Latina
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos*. En Daniel Mato (Ed). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). Caracas: Editorial IESALC Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). <https://aulaintercultural.org/2010/02/02/instituciones-interculturales-de-educacion-superior-en-america-latina-procesos-de-construccion-logros-innovaciones-y-desafios/>
- Medina, J. L, Clèries, X. y Nolla. M. (2007). El desaprendizaje: propuesta para profesionales de la salud críticos. *Educación Médica*, 10(4), 209-216. <http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v10n4/colaboracion2.pdf>
- Méndez, J. (2012). Descolonización del saber. Una mirada desde la epistemología del sur. *Estudios culturales*, (10), 83-89. http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/estudios_culturales/num10/art9.pdf
- Mendoza, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 52-69. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n158/0185-2698-peredu-39-158-00052.pdf>

- Mignolo, W. (2000a). *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton University Press: Princeton.
- Mignolo, W. (2000b). Diferencia colonial y razón posoccidental. En Santiago Castro-Gómez. (Edit.). *Reestructuración de las ciencias sociales en América Latina* (pp. 3-28). Bogotá, Colombia: Centro Editorial Javeriano. https://flacsoandes.edu.ec/web/imagesFTP/1289315659.Secularizacion_catolica...Valeria_Coronel.pdf
- Mignolo, W. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad de poder. En Catherine Walsh (Entrevistadora). *Polis Revista Latinoamericana*, (4), 1-26. <https://journals.openedition.org/polis/7138>
- Mignolo, W. (2008). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Un manifiesto. *Tabula Rasa*, (8), 243-281. <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>
- Mondragón, A. (2010). Interculturalidad, alteridad y utopía. Una reflexión a partir de la lectura de las confrontaciones entre tlamatime y franciscanos en 1524. En A. Mondragón y F. Monroy (Coords.). *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 127-144). México: Plaza y Valdés, Universidad Intercultural del Estado de México. https://www.academia.edu/3611460/Interculturalidad_alteridad_y_uto%C3%A1a._Una_reflexi%C3%B3n_a_partir_de_la_lectura_de_las_confrontaciones_entre_tlamatinime_y_franciscanos_en_1524
- Nova-Herrera, A. J. (Enero-junio 2016). La formación integral: una apuesta de la educación superior. *Cuestiones de filosofía*, 2(18), 185-214. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/5363/4481
- Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, 7(30), 172-200. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6575303.pdf>
- Ortiz, A. y Arias, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. Doi: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Osorio I. (2013). La farsa de la educación intercultural en nuestra América. En Cáceres, I. (Comp.), *Funcional y Fáctica: reflexiones críticas sobre el modelo educativo en nuestra América*, (pp. 48-60). San Pedro de la Paz, Concepción, Chile: Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades. <https://www.academica.org/acatl/5.pdf>
- Osuna, C., Díaz, K. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teor. educ.*, (28), 185-200. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu282185200>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O. & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 23(2), 11-26. <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/racs/article/view/23310/23432>
- Pérez, E., Alfonzo, N. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. <http://www.redalyc.org/html/356/35630150014/>
- Presidencia de la República de Colombia. (18 de mayo de 1995). Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. [Decreto 804 de 1995]. *D.O.*, 41853. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

- Rincón, O, Millán, K. y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial. Conceptos y debates. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 75-95. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/ceshc-unermb/20170219052712/RPS45.pdf>
- Rodríguez, M. A. (2012). El desarraigo y la crisis educativa. *Revista Científica-FAREM Estelí*, (1), 63-77. <https://rcientificaesteli.unan.edu.ni/index.php/RCientifica/article/view/468>
- Ruano-Arias, A. (2019). La educación propia de Los Pastos como un referente para una educación intercultural más pertinente. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 16-19. doi: <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030501>
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes.
- Smith, L. T. (2012). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Norman K. Denzin & Yvonna Lincoln (Coords.). *Manual de investigación cualitativa*, Vol. 1, (pp. 190-230). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3864825>
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la Universidad Colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136. http://www.urosario.edu.co/urosario_files/55/55095b36-9a84-41d4-b7c0-311d2df51b5f.pdf
- Unesco (2005). *Diversidad cultural, Materiales para la formación docente y el trabajo de aula (Volumen 3)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Universidad Veracruzana. (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural. Programa general*. Xalapa-Veracruz.
- Vargas, M. (2011). Interculturalidad: un reto para elaborar políticas públicas educativas en Nicaragua y Guatemala. En Luis Enrique López (Ed.). *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Ponencia llevada en el IX Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (IX: 19-22, octubre, 2010). Ciudad de Guatemala, Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala y Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. http://www.rniu.buap.mx/infoRNIU/feb12/2/lib_ciesas_recreando_tomoi.pdf
- Walsh, C. (2002). La problemática de la interculturalidad y el campo educativo. Ponencia presentada en el *Congreso de la OEI Multiculturalismo, identidad y educación* (16, abril, 2002).
- Walsh, C. (2005). Re (pensamiento) crítico y de (colonialidad). En Catherine Walsh (Ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas* (pp. 13-35). Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. <https://es.scribd.com/document/129816506/Re-Pensamiento-Critico-y-de-Colonialidad-Catherine-Walsh>
- Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* (26), 102-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf

- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad: elementos para el debate constituyente*. Universidad Simón Bolívar. Ecuador. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/101.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar. <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista Retta*, 3(6), 1-29. <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13582/13582.PDFXXvmi=xvEqI4lxqrPxXfjHXLp8eeBz7xNhc8OKEsc0wzxZ1ow0ERHCD8LRnnruVfM9nCT3564DFDCG2aGH2ojGw6zVt1qqheAGQtJVAOzgrcWunEcp4w7CDGx7HZx0d8G5Dp1eeBuHOsc8oDcWKOArmH>
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos (Introducción). En Catherine Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (revivir)* (Tomo I), (pp. 23-69). <http://glefas.org/pedagogias-decoloniales-practicas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir/>