EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS EN UN AULA INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

Diego Fernando Castañeda

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Facultad de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Culturales

Título de la Investigación:

EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS EN UN AULA INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

Tutor(a):

Alfredo Olaya Toro

Autor:

Diego Fernando Castañeda

Bogotá D.C, Noviembre de 2019

Contents

RESUMEN 3

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN. 5

CAPITULO 2. LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN. 10

CAPÍTULO 3. AULA INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD, QUIZÁ PARA LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS. 21

CAPÍTULO 4. DEL OBJETO AL ANÁLISIS..... 75

CAPÍTULO 5. SOBRE LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS DEL CÍRCULO DE PALABRA. 94

CAPÍTULO 6. EL CÍRCULO DE PALABRA COMO AULA INTERCULTURAL. 100

CAPÍTULO 7. EL CÍRCULO DE PALABRA, UN LUGAR TEJIDO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS. 106

CAPÍTULO 8. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS 113

CAPÍTULO 9. A MODO DE CONCLUSIÓN..... 126

REFERENCIAS..... 145

ANEXOS 155

EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS EN UN AULA INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, SEDE BOGOTÁ

***

RESUMEN

Para esta investigación, el escenario de referencia es la Universidad Nacional de Colombia -sede Bogotá. Por su carácter público y su trabajo misional, esta institución convoca a una población diversa, proveniente del amplio espectro territorial, étnico y cultural que conforma el país. Las universidades, como instituciones sociales, facilitan el encuentro y el intercambio cultural. Así, desde este contexto, la investigación tiene como objetivo general caracterizar las experiencias formativas/subjetivas que surgen en las dinámicas educativas de un aula intercultural en este claustro universitario. El aula en la que se realiza la investigación es un Círculo de Palabra, el cual es una estrategia de reconocimiento cultural en el marco del Programa Saber y Vida, iniciativa asociada al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. La fase metodológica se da a través de un enfoque de carácter cualitativo; mediante el método etnográfico y el instrumento de la observación participante, ejecutando este marco a través dos herramientas metodológicas para la recolección de información: la entrevista y el grupo focal. Los datos fueron recolectados en un lapso de 5 meses, durante el año 2015, tiempo en el cual participé en diversos Círculos de Palabra, insumo que propició el análisis del discurso con ayuda del programa ATLAS.ti 7. Para el caso de esta investigación, realizada desde la perspectiva de los Estudios Culturales, se logró como resultado la caracterización de cuatro movimientos subjetivos en relación con la experiencia grupal y tres movimientos subjetivos en relación con la experiencia formativa de comunidades étnicamente diversas en un espacio universitario. Esto suscitó, como principal hallazgo, que la inclusión del

sujeto, de sus visiones y experiencias vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento, demanda un giro epistémico; es decir, que en el aula intercultural se identifica la influencia de los movimientos subjetivos en las acciones amplias del proyecto intercultural.

Palabras Claves: experiencias formativas, subjetividad, interculturalidad, educación superior.

FORMATIVE / SUBJECTIVE EXPERIENCES IN AN INTERCULTURAL CLASSROOM OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF COLOMBIA, BOGOTA HEADQUARTERS

ABSTRACT

For this research, the reference scenario is the National University of Colombia - Bogota headquarters. Because of its public nature and its missionary work, this institution brings up a diverse population, coming from the wide territorial, ethnic and cultural spectrum that makes up the country. Universities, as social institutions, facilitate cultural encounter and exchange. Thus, from this context, the research has as a general objective to characterize the formative / subjective experiences that arise in the educational dynamics of an intercultural classroom in this university cloister. The classroom in which the research is conducted is a word circle, which is a strategy of cultural recognition within the framework of the Knowledge and Life Program, an initiative associated with the Institute of Political Studies and International Relations. The methodological phase is given through a qualitative approach; through the focal method and the ethnographic group and the instrument of participant observation, executing this framework through methodological tools for the collection of information: the interview and the focus group. The data was collected in a period of 5 months, during the year 2015, time it participated in various word circles, an input that led to the analysis of the discourse with the help of the ATLAS.ti 7 program. In the case of this conducted from the perspective of Cultural Studies work, the result was the characterization of four subjective movements in relation to the group experience and three subjective movements with regard to the

formative experience of ethnically diverse communities in an university space. This provoked, as a main finding, that the inclusion of the subject, of his visions and vital experiences in the active and critical construction of knowledge, demands an epistemic turn; that is to say, that in the intercultural classroom the influence of subjective movements is identified in the broad actions of the intercultural project.

Key Words: formative experiences, subjectivity, interculturality, higher education.

***

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.

"El proyecto político de la interculturalidad (…) parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante".

Catherine Walsh

La Universidad Nacional de Colombia (en adelante UNAL), sede Bogotá, por su carácter público y su trabajo misional, convoca a una población diversa, proveniente del amplio espectro territorial, étnico y cultural que conforma el país. La UNAL, sede Bogotá, tiene un promedio de 30.900 estudiantes matriculados y de 53.000 aspirantes anuales provenientes de las cinco regiones del país (UNAL, 2014). En la institución existe el Programa de Admisión Especial (PAES), a través de la cual se tiene un promedio de 1.150 estudiantes matriculados, incluyendo los acogidos por el Convenio Indígena (ACSU 22 de 1986) por ser mejores bachilleres del país (ACSU 30 de 1990), mejores bachilleres de municipios pobres (ACSU 22 de 1989), ser

afrocolombianos (ACSU 13 de 2009) o bachilleres víctimas del conflicto armado interno en Colombia (ACSU 072 de 2012 y 2015 de 2015). Por otra parte, se tienen matriculados aproximadamente 600 estudiantes del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA), provenientes del Cauca, Sumapaz y de las sedes de Orinoquía, Amazonía, Caribe y Tumaco.

En el año 2010, se gesta el Programa Saber y Vida, en la UNAL; el cual nace desde una iniciativa institucional que tiene el propósito de facilitar la inducción y adaptación de los estudiantes acogidos por los programas de admisión especial que tiene la universidad -PAES y PEAMA -. El Programa Saber y Vida, a partir del año 2011, se ha configurado como un escenario de diálogo y pedagogía intercultural, es por ello, que se consolida un aula intercultural a la que llaman *"Círculo de Palabra"*. Este espacio va asociado a la conformación de una red intercultural que convoca a estudiantes de las diversas comunidades, docentes, autoridades indígenas, pensionados y personal administrativo de la universidad.

La presente investigación estudia el contexto particular del Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida de la UNAL, con base en el enfoque de los Estudios Culturales y los conceptos de subjetividad, experiencia formativa y pedagogía intercultural; conceptos provenientes del entramado interdisciplinar que se hace necesario para comprender un fenómeno tan complejo como lo son los movimientos subjetivos que se presentan en dicho espacio de propuesta intercultural.

Este proyecto se desarrolla desde el campo investigativo de los Estudios Culturales, caracterizado por buscar la contextualización de los procesos culturales y el estudio interdisciplinar de los mismos. Es por ello, que la educación intercultural y la subjetividad no son ajenos al análisis de este campo, dado que son procesos culturales que requieren un estudio contextualizado, un marco de interpretación propio de las comunidades y de los encuentros, así como la sinergia conceptual de diversas disciplinas que faciliten la comprensión de procesos tan complejos como las experiencias formativas, los movimientos subjetivos, la educación superior y la universidad como institución social.

Para este esfuerzo investigativo, es importante realizar, de manera sucinta, un reconocimiento a la incidencia de los Estudios Culturales en la educación, la subjetividad y la interculturalidad. Lawrence Grossberg, en su texto *Identidad y Estudios Culturales: ¿no hay nada más que eso?* (2003), refiere respecto a la relación entre Estudios Culturales y procesos de subjetividad atados al concepto de identidad, que suele existir una fuerte tendencia a equiparar los Estudios Culturales en esta rama con la teoría y la política de la identidad y la diferencia, como influencia directa de la teoría poscolonial y la teoría critica de la raza. Sin embargo, la incidencia de los Estudios Culturales en la subjetividad ha ido más allá de lo estructural, y ha propiciado la aparición de constructos conceptuales que dan cuenta de los movimientos subjetivos que se suscitan en el marco de una determinada realidad social en el marco de una discontinuidad temporal del discurso (Grossberg, 2003; pág. 170).

De otra parte, la incidencia de los Estudios Culturales en la educación, en la escena latinoamericana, ha sido un aporte un tanto problémico; tal como lo afirma el profesor Eduardo

Restrepo, en su ponencia *Estudios Culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones* (2011). Este autor, retomando parte de las ideas de Grossberg, indica la tendencia existente en equiparar los Estudios Culturales con un análisis exclusivo a los fenómenos de orden cultural, aclarando que en los Estudios Culturales se entiende la categoría *cultura* de manera diferenciada; esta categoría de análisis en los Estudios Culturales está dada en la unidad cultura-poder. Este aporte traído a la educación, implica la generación de un constructo conceptual que implica un sentido político, relacionado con el poder, de la labor intelectual; es decir, todo acto educativo, leído al canon de los Estudios Culturales, es un aporte directo para la transformación social, ya que apela a la teorización de lo político y una politización de lo teórico, resaltando así, que el acto educativo es un acto transformador de la realidad social de las personas que se ven involucrados en el mismo. (Restrepo, 2011).

Así, desde el marco de los Estudios Culturales se analiza conceptualmente la propuesta del Programa Saber y Vida, su aula intercultural llamada Círculo de Palabra y las experiencias subjetivas de los participantes. El Programa Saber y Vida, se ha consolidado en la UNAL como una propuesta pedagógica de carácter intercultural, puesto que la participación diversa y activa de los miembros, así como el encuentro permanente de la diversidad y la posibilidad de intercambio entre diferentes cosmovisiones, posicionan este espacio como una propuesta cultural y política que sugiere un ejercicio de reflexión que no se reduce al diálogo de la diversidad, sino que implica cambios estructurales en la sociedad, incluyendo el campo educativo.

La pedagogía intercultural pone en cuestión continuamente la racialización, subalternización, inferiorización y los patrones de poder, mediante la visibilización de diversas maneras de ser,

vivir y saber; propiciando con ello la comprensión y condición para un diálogo circulante de las diferencias en un marco dado de manera legítima, igualitaria, respetuosa y equitativa (Walsh, 2010).

Desde esta perspectiva, se resalta que se precisan de unas condiciones mínimas para la configuración de un escenario pedagógico intercultural: la participación de los miembros, el encuentro de la diversidad y la posibilidad de cambiar las formas de pensar, sentir y ser; teniendo esto de presente, se puede concebir el Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida, se dan las condiciones para que posiblemente se generen *experiencias formativas*, subjetivas, en los participantes del aula.

Esas experiencias formativas, que posiblemente se generen en la pedagogía intercultural, surgen en el encuentro de dos o más sujetos, diferentes, que se transforman subjetivamente por motivo de esta relación (Larrosa, 2009). Así, se entienden las experiencias formativas como "*eso que me pasa"* (Larrosa, 2009). *Eso*, porque hace referencia a una relación con algo que no es lo mismo que el sujeto. *Que me pasa*, en tanto eso externo, que forma subjetivamente al individuo, se relaciona con el sujeto de manera directa mediante la interacción, conllevando a la generación de un **movimiento subjetivo**.

Las experiencias formativas implícitamente son subjetivas, entendiendo la subjetividad como un macrosistema donde se integran los aspectos emocionales y simbólicos del sujeto, organización que se genera de manera procesual, social, histórica y cultural (González Rey, 2007:a). El proceso de organización y de los movimientos subjetivos se puede estudiar a través

del concepto de **configuración subjetiva**. Las configuraciones subjetivas son procesos en los cuales se integran y relacionan sistémicamente los elementos simbólicos y afectivos permitiendo que las subjetividades tengan una organización relativamente estable en medio de las relaciones sociales y su proceso histórico (González Rey, 2002).

Así, la presente investigación, parte del interés de rastrear los movimientos subjetivos que se suscitan en esta experiencia educativa intercultural del Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida. Se considera la posibilidad de que el aula intercultural propicie relaciones sincréticas que generan la configuración de las subjetividades y experiencias formativas que les sean correspondientes.

***

CAPITULO 2. LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN.

Delimitación del problema de investigación

El problema de investigación parte de un interés por analizar las relaciones entre la educación superior, el conocimiento y el poder. Así, dentro de este marco el primer análisis gira en torno a la manera en que el conocimiento y las instituciones de educación se configuran como reproductores de una tradición hegemónica.

Uno de los problemas generales en los cuales se enmarca este interés investigativo está en el

seguimiento al acceso a la educación superior de la población indígena colombiana, asunto que no ha sido sistematizado con rigurosidad por parte de alguna entidad o autoridad en el sector educativo. Uno de los registros encontrados, ha sido aportado por el sociólogo Pedro Cortés Lombana ante el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC-UNESCO-. Afirma que, hacia la última década del siglo XX, menos de 0,1% de la población indígena ingresaba a la educación superior y un porcentaje significativamente bajo cursaba la educación secundaria, la presencia de estudiantes indígenas es un fenómeno de las dos primeras décadas del presente siglo. La población indígena constituye el 3.5% de la población nacional, viven en comunidades rurales y selváticas, esta representatividad demográfica, se hizo visible y reconocida en el marco de la constitución de 1991, lo cual impulsó la lucha de la educación bilingüe, etnoeducación y la educación propia, propiciando a su vez, la llegada de la población a la educación superior.

Según el informe de acceso a la educación superior emitido en 2013 por parte del ICETEX, se confirma que no se cuenta con una sistematización o seguimiento que pueda decir cuántos estudiantes universitarios indígenas existen en el país, dado que es una variable que las instituciones de educación superior no siempre reportan, hecho que dificulta la proyección y focalización de acciones que permitan el diseño de políticas educativas y de generación de planes, programas y proyectos que sean pertinentes y adecuados; sin embargo, en el ejercicio de la delimitación del problema de investigación en este ejercicio investigativo, se encontró un aporte en cifras en el texto *educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, la cual es una publicación organizada por el IESALC-UNESCO, la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC- y el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC-; en

donde se referencia que hasta el 2004, el total de estudiantes era de 4.625 en pregrado y educación técnica y tecnológica, dando un porcentaje de cobertura del 71.6% de los jóvenes en edad escolar. La participación por pueblos la referencian de la siguiente manera: Wayuú con un 63%, indígenas de Caldas con un 9.9%, los Paeces con 9,2%, Yanaconas con 8,7% y diversos pueblos indígenas con un promedio de 1.16%. Las cifras presentadas, siguen marcando las brechas que enfrentan los jóvenes indígenas en edad escolar para el acceso a la educación superior, puesto que de cada mil (1000) colombianos solo acceden 0.63 indígenas al sistema educativo.

Aun el sistema educativo universitario no se ha dado a la apertura suficiente para la acogida de una dinámica intercultural, el ya referenciado informe, menciona que si bien el acceso va en aumento, los estudiantes indígenas enfrentan con regularidad múltiples y variados problemas en el entorno universitario; que van desde las dificultades de adaptación al nuevo entorno cultural, pasando en ocasiones por escenarios de discriminación y exclusión; hecho que impacta en el rendimiento académico y en el desarrollo personal de los integrantes de los pueblos indígenas.

Ante este hecho, se han emprendido acciones institucionales, tanto por entes públicos como por parte de la universidades, en establecer programas de bienestar universitario con enfoque étnico y reformas curriculares que recojan la sabiduría ancestral, un ejemplo esta dado por la licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, así también lo refleja la ley 1324 de 2009, por medio de la cual se fijan los parámetros y criterios para la organización de los sistemas de evaluación y calidad en educación, en donde se da marco para el reconocimiento de la diversidad étnica en los procesos curriculares y evaluativos en el sistema

educativo.

En el anterior marco legal, se ha dado pie para la creación del Fondo *Álvaro Ulcué Chocué*, el cual tiene por objeto facilitar el ingreso de la población indígena colombiana a los programas de pregrado y posgrado en la educación superior. Los datos de este fondo son lo más consolidados que se tiene en cuanto a cifras de acceso a educación superior. Los datos más recientes recogen un registro entre los años 2008 y 2012, los cuales se referencian en la siguiente tabla:

FONDO ALVARO ULCUE CHOCUE				
POBLACION INDIGENA				
Año	DEMANDADOS	APROBADOS	LEGALIZADOS	CONDONADOS
2008	0	0	0	73
2009	0	0	0	220
2010	3.260	2.015	1.482	123
2011	4.440	2.078	1.379	144
2012	4.620	2.501	1.540	123
Total	12320	6594	4401	683

Fuente: Fondos Especiales Icetex

Es de notar que los canales de comunicación efectivos para la divulgación de dicho fondo en sus inicios no tuvieron un alto impacto dado que para los dos primeros años el fondo no fue adjudicado. Otras estrategias de acceso a la educación superior son los acuerdos especiales de Consejos Superior y/o Académicos de diferentes claustros e instituciones de educación superior, el programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia, los convenios que logran establecer universidades, organizaciones y autoridades indígenas, créditos educativos con el ICETEX y de manera excepcional, apoyo a través de recursos de transferencia de la nación hacia los cabildos.

Esta investigación se centra en un aula intercultural de la Universidad Nacional de Colombia, por esto, es importante delimitar los esfuerzos que la UNAL ha emprendido para dar espacio a la

participación de comunidades. En la UNAL se han presentado varios programas, tanto de inclusión, acompañamiento de bienestar, como de herramientas para la adaptación a la vida académica; a este conjunto de políticas, programas y estrategias la UNAL las ha denotado como *inclusión educativa*. La inclusión educativa surge en atención al principio de equidad, para identificar y ofrecer respuestas que partan del reconocimiento de la diversidad de las necesidades de los integrantes de la comunidad universitaria, en especial de sus estudiantes indígenas y de otras condiciones poblacionales diferenciales.

Referente al acceso y reconocimiento a estudiantes indígenas, en la inclusión educativa de la UNAL, se resaltan cuatro estrategias macro: 1. Los programas de admisión especial PAEMA y PAES, 2. Apoyo a la adaptación y permanencia académica, 3. Programas de Bienestar Universitario con enfoque étnico, como el *Programa Saber y Vida* y 4. El centro de documentación de lenguas indígenas del departamento de Lingüística. En este sentido, sería importante revisar las cifras que arroja una de las principales estrategias: el programa de admisión espacial. Para el periodo II-2018, la inscripción registró un incremento significativo, con 5.807 aspirantes inscritos (3.923 PAEMA y 1884 PAES). Si bien lo anterior representa un avance significativo, es de notar que una vez los estudiantes ingresan a la Universidad Nacional, el enfoque étnico solo prevalece en dinámicas de acceso y acompañamiento, más no en la construcción del conocimiento.

En esa tensión el presente trabajo propone dar cuenta de los movimientos subjetivos que se presentan en un contexto específico, que procura generar una educación propia, indígena e intercultural. Así, el interés investigativo se decanta en el seguimiento de una propuesta que

asume la transformación relacional, pero no desde una perspectiva decolonial, la cual tiene como principal foco las trasformaciones que se gestan entre la educación superior, el conocimiento y el poder; este trabajo investigativo busca que, a través de la caracterización de los movimientos subjetivos, se encuentren las tensiones, sinergias y aspectos que se movilizan en los espacios de diálogo intercultural, enmarcados en una experiencia formativa, que podrían en algún momento discutirse si son o no decoloniales.

Estudios al respecto se centran en la interculturalidad o en los procesos de identificación que surgen en el encuentro con otro diferente, en la alteridad. Para seguir las manifestaciones y aquellos procesos de cambio se elige el estudio de los procesos de formación, entendiendo que estos implican movimientos subjetivos. El *Programa Saber y Vida* es diverso en su accionar, sin embargo, se centra el interés investigativo en el *Círculo de la Palabra,* dado que es el principal escenario que propicia el reconocimiento de propuestas alternativas de una metodología aplicada al aula. La interculturalidad presenta diálogo, sinergia, tensión y procesos críticos, por tanto, la pregunta de investigación orientará la observación de dichos procesos para así, caracterizar las experiencias formativas/subjetivas que se gestan en el escenario de observación y análisis.

La inquietud investigativa emergente está en el orden de caracterizar los Círculos de Palabra como un escenario de pedagogía intercultural; por tanto, la caracterización de las experiencias formativas/subjetivas, será un insumo sustancial no solo para la caracterización de un espacio pedagógico intercultural, sino de un escenario para analizar las lógicas de la construcción del conocimiento y la incidencia de la cosmovisión de los pueblos indígenas para la construcción de un corpus teórico y/o conceptual respecto a la pedagogía intercultural. El reconocimiento de este

espectro de análisis delimita aún más el problema de investigación, en la medida en que este reconocimiento parte de la consideración de que las experiencias formativas/subjetivas se dan en un marco complejo, puesto que los procesos interculturales se ven atravesados por diversas tensiones.

Una de las características de la pedagogía intercultural es que logra movilizar a los sujetos en su forma de pensar, sentir y saber. Por razonamiento lógico/teórico, una forma de poner en evidencia esa característica de la pedagogía intercultural es lograr identificar experiencias formativas/ subjetivas, así lo evidencian los aportes dados desde las experiencias pedagógicas interculturales dadas en Perú. Jorge Gasché (2010) caracteriza las actividades pedagógicas a partir de actividades sociales que movilizan las experiencias subjetivas como insumo para una concepción sintáctica de la cultura, lo cual conlleva a hacer explícitos los contenidos indígenas implícitos en las actividades pedagógicas y su articulación intercultural con los contenidos escolares convencionales; así lo hace notar en su artículo *"de hablar de la educación intercultural a hacerla"*, el cual responde a la realización de un diseño, implementación y ejecución del programa de formación de maestros indígenas especializados en educación intercultural bilingüe que la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana desarrolló entre 1985 y 1997. En el marco del diseño curricular para la formación en docencia en el campo de las Ciencias Sociales, ecología y lingüística, se suscitó una contribución conceptual respecto a los movimientos formativos/subjetivos en la experiencia pedagógica intercultural, los cuales el autor denomina *explicitación de conocimientos implícitos en las actividades y articulación intercultural de contenidos socioculturales con escolares.*

El autor refiere que el proceso de verbalización en el aula en lengua indígena propicia una mayor profundización en la comprensión de las relaciones entre los objetos materiales, la imaginación y la interpretación del significado del mundo, suscitando la cooperación en las relaciones sociales, como es el caso de la minga. Estos procesos son escenarios de acciones pedagógicas interculturales; evidenciando así un antecedente empírico que analiza las configuraciones subjetivas relacionadas o asociadas con la pedagogía intercultural propuesta en el Círculo de Palabra, en el Programa Saber y Vida de la UNAL. En este marco se configura la siguiente pregunta de investigación, como síntesis de la delimitación del problema de investigación:

¿Qué experiencias formativas/subjetivas configuran los participantes del Círculo de Palabra, siendo este último una propuesta de pedagogía intercultural en el Programa Saber y Vida de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá?

Objetivos de investigación

Objetivo General.

Caracterizar las experiencias formativas/subjetivas que configuran los participantes del Círculo de Palabra, siendo este último una propuesta de pedagogía intercultural en el Programa Saber y Vida de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

Objetivos Específicos

1. Describir las dinámicas educativas del Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida centrándose en su carácter intercultural.
2. Identificar las configuraciones subjetivas que se dan en relación con las dinámicas del Círculo de Palabra, para así dar cuenta implícitamente de las experiencias formativas de los sujetos.
3. Caracterizar las experiencias formativas en sus diversas manifestaciones, sinergias y tensiones.

Justificación. Interculturalidad y subjetividad, nuevas posibilidades de investigación

A nivel académico, la presente investigación se justifica desde la revisión de antecedentes, pues hay una escasa documentación de investigaciones sobre la relación de la subjetividad con la interculturalidad, así como de las propuestas interculturales en el contexto específico que nos interesamos. Este hecho ubica a esta investigación como un producto que suma a los nuevos espacios de investigación, tanto por el objeto de estudio como por el enfoque de los Estudios Culturales y la interdisciplinariedad. El enfoque de los Estudios Cultuales hace de este tipo de investigaciones un insumo para la incidencia social y reflexión de los proyectos educativos interculturales de transformación sociocultural en Colombia.

La falta de experiencias empíricas documentadas en el contexto colombiano respecto a las experiencias formativas de carácter intercultural y su impacto en la configuración de la subjetividad es una potencialidad que justifica la pertinencia de analizar el círculo de la palabra como experiencia pedagógica en el marco del Programa Saber y Vida. El tema ha sido ampliamente trabajado en contextos como el peruano o el español, una muestra de ello son los aportes que realiza Jorge Larrosa, en su estudio *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación* (2013), en donde hace el planteamiento de las experiencias formativas, sin

embargo no presenta categorías analíticas debidamente operacionalizadas, que sirvan de referente conceptual o metodológico para el desarrollo de una caracterización de las experiencias formativas/subjetivas relacionadas con los procesos de encuentro intercultural que surgen en las dinámicas educativas de un aula intercultural.

Partiendo de la experiencia investigativa y la base empírica, es que se identifica que son escasas las investigaciones sobre interculturalidad en la Universidad Nacional de Colombia, por tanto, el aporte desde los marcos de comprensión que se construyen en esta propuesta investigativa, resultan ser pertinentes en un contexto académico que por misionalidad debe acoger la diversidad que el territorio colombiano manifiesta, propiciando una perspectiva crítica de la interculturalidad, manifestándose en una pedagogía que dé cuenta de los procesos formativos que trastocan la subjetividad, los cuales son los que propician una apropiación del conocimiento y la posibilidad de transformación social que se encarna las potencialidades que se cultivan en el marco de la experiencia de un aula intercultural.

Proponer un análisis de las experiencias formativas desde un carácter subjetivo, demanda la construcción de un lugar de enunciación desde la interdisciplinariedad. Este marco se configura desde cercanías epistemológicas de las teorías críticas y los enfoques sociohistórico, coincidiendo todas en el reconocimiento de las condiciones sociales, históricas y culturales en las que siempre está inmerso el sujeto y las instituciones. Este reconocimiento es de gran importancia en la construcción de un marco conceptual que propicie la caracterización de los movimientos subjetivos que se gestan en el marco de una experiencia intercultural de carácter pedagógico, lo cual implica que sea clara la relación política y ética con el conocimiento.

Revisando los antecedentes también se encuentra una ausencia de estudios desde la psicología en relación con los Estudios Culturales, y más precisamente con las experiencias pedagógicas que posean un carácter intercultural y su impacto en la configuración o trasformación de la subjetividad. Al conjugar el enfoque histórico cultural con otras perspectivas cercanas la investigación permite una apertura interdisciplinar y transdisciplinar de la psicología.

Como campo de diálogo, se reconoce una validez y un sentido político que demanda una defensa de un sujeto inmenso en un contexto, que construye ciertos sentidos subjetivos más o menos estables y que rechaza las generalizaciones que desconocen las subjetividades particulares. Así, a nivel social este estudio da elementos de reflexión para procesos educativos y de nuevas subjetividades, con especificidades para el contexto local.

Resulta de gran pertinencia e importancia tener presente estos referentes conceptuales y empíricos para la construcción de elementos de análisis que den cuenta de otras arista de estos encuentros formativos de carácter intercultural, y es generando marcos de comprensión desde los movimientos subjetivos; en aras no solo de aportar a un constructo conceptual; sino de propiciar un aporte pertinente para el fortalecimiento de espacios de diálogo, paz y convivencia; nada más propicio para la coyuntura colombiana, que en términos culturales, debe emprender esfuerzos para asumir una dinámica cultural y relacional que tienda al diálogo y el respeto de la diferencia; y ello solo se suscitará en lo relacional, si se contribuyen marcos de comprensión que propicien cambios paradigmáticos a nivel subjetivo.

Esta investigación constituye un aporte a los proyectos de universidad que generan el encuentro entre culturas, un espacio de diálogo, tensión y sinergia; representando esto una visión humanística frente a la mercantilización de la educación superior. La universidad demanda nuevas articulaciones con la sociedad basadas en la reciprocidad y el beneficio mutuo (Santos, 2005).

***

CAPÍTULO 3. AULA INTERCULTURAL DE LA UNIVERSIDAD, QUIZÁ PARA LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS.

Antecedentes de la investigación.

Las experiencias de aulas interculturales en Colombia son de carácter reciente, es por ello, que se hace pertinente la búsqueda de antecedentes empíricos; para dicho propósito se establecen dos ejes de análisis: Experiencias Formativas y Educación Intercultural. Estos dos ejes expresan los mismos conceptos que se posicionan como categorías de análisis claves. A partir de los intereses investigativos y con ayuda del Catálogo de Autoridades -CSIC- (catálogo que registra las formas admitidas, no admitidas y relacionadas de las palabras de búsqueda para mejorar los resultados), se establecieron las siguientes categorías como principales unidades de búsqueda: experiencias subjetivas y educación intercultural. Dichos descriptores, con su respectiva traducción y el entrecruzamiento de los mismos, también sirvieron para buscar artículos escritos en inglés y en portugués. Así mismo, se desarrolló la búsqueda con descriptores cercanos a los centrales, a saber: Aula intercultural, Educación indígena, Experiencia formativa, Sentidos subjetivos y los Procesos de subjetivación.

Así, entiendo que las experiencias subjetivas tienen que ver con movimientos subjetivos y con experiencias de formación, y también que la educación intercultural se relaciona con discusiones sobre educación superior y la educación indígena. La revisión de antecedentes tuvo como medio de búsqueda varias bases de datos especializadas en Ciencias Humanas y Sociales, a saber, Scopus, Doaj, Isi Web Knowledge. Education Full Text, ERIC, CLACSO-Redalyc, repositorio de la Biblioteca Luis Ángel Arango, y sistema de bibliotecas de la Universidad Nacional de Colombia.

Usando los descriptores centrales y los nombres de los autores que trabajan estos conceptos se profundizó en la búsqueda al indagar en los repositorios de las universidades donde estos autores han desarrollado u orientado procesos de investigación. Así, en relación al concepto de configuraciones subjetivas y los trabajos de Fernando González Rey y Albertina Mitján; se hizo una búsqueda en el repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Campinas, la Universidad de Brasilia y el Centro Universitario de Brasilia. En relación al concepto de experiencia formativa y la producción académica de Jorge Larrosa Bondia y Nuria Pérez de Lara, se desarrolló una búsqueda en los repositorios de la Universidad de Granada, la Universitat de Barcelona y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

A partir de la búsqueda realizada las bases de datos sugerían 1.500 artículos. De estos archivos se seleccionaron 63 trabajos de carácter investigativo relacionados de manera directa con los descriptores elegidos. 30 de los artículos se relacionan cercanamente al descriptor experiencia subjetiva y 33 al de educación intercultural. De los 63 artículos se realizó una nueva

selección, quedando finalmente seis estudios empíricos, de los cuales tres son tesis de pregrado, uno de posgrado, y dos son artículos de investigación. La selección de estos trabajos empíricos se desarrolló gracias a varios criterios específicos: la referencia que hacen a procesos y contenidos educativos; el desarrollo de la investigación con una metodología cualitativa; los casos de educación intercultural que se aplican dentro de la educación universitaria y en el encuentro con comunidades indígenas; y la mayor cercanía posible al territorio colombiano en los casos que se investigaban.

La mayoría de los trabajos relacionados con los conceptos de experiencia subjetiva y de experiencia formativa correspondían a trabajos en el campo de la salud o trabajaban temas relacionados con la creatividad, aun así, se encontraron dos estudios que a continuación se reseñan y que están aplicados al campo educativo. Marília dos Santos Bezerra (2012) realizó un trabajo investigación para su tesis de pregrado en psicología que tituló *Aprendizagem e subjetividade. Um caminho possível*. El principal objetivo de esta investigación fue estudiar y analizar las influencias de los aspectos subjetivos en las dificultades de aprendizaje de tres sujetos.

Basado en la epistemología cualitativa, la cual es coherente con la teoría de la subjetivad de González Rey (2000), se estudiaron los casos de tres sujetos de más o menos 18 años. El conocimiento como una construcción constructivo-interpretativa, la participación activa de los 3 investigados y el investigador, y el contexto social son tres aspectos importantes en toda la investigación dado que en esta interacción se ponen en juego los diversos sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas de los sujetos. En la investigación se desarrollaron observaciones

participantes de las dinámicas conversacionales, y se utilizaron otros instrumentos como la finalización de frases, el juego de sentimientos, la entrevista semiestructurada y las representaciones gráficas. En análisis tuvo como objetivo encontrar núcleos de sentidos subjetivos que podrían configurarse como facilitadores o inhibidores del aprendizaje.

Dentro de los resultados se encuentran complejas relaciones subjetivas de los participantes con algunas situaciones que se presentan en el contexto educativo, con las aulas de clases, con las asignaturas entre otras cuestiones que no se ven separadas de la subjetividad y de otros espacios sociales. Se concluye que en el proceso de aprendizaje se integran sentidos subjetivos construidos en otros espacios sociales, a tal punto que uno de los núcleos de sentido subjetivos encontrados, con respecto al proceso de aprendizaje, corresponde a sentidos construidos en el espacio familiar y no en el escolar. Las configuraciones subjetivas organizan diversos sentidos subjetivos. Así, algunas configuraciones subjetivas de estudiantes - referidas al proceso educativo y de aprendizaje-, han centrado los sentidos subjetivos en las dificultades de aprendizaje, en las notas o resultados que se han reprochado, y en muchas ocasiones, centradas en algunas áreas del conocimiento en específico.

El resultado más importante de este proyecto fue que el proceso de aprendizaje depende de los espacios sociales en los cuales el sujeto se relaciona y también depende de las configuraciones subjetivas que atraviesas en el proceso educativo. Este antecedente brinda a la presente investigación elementos empíricos para defender la perspectiva histórico-cultural y subjetiva del proceso de aprendizaje, hace comprensible la diversidad de procesos sociales que atraviesan la institución educativa y el aula. Se hace comprensible que los procesos de aprendizaje se ven

atravesados por complejas dinámicas emocionales y cognitivas que se organizan en los diversos espacios en que comparte un sujeto. Con esto se sugiere que el proceso educativo no puede limitarse a transmitir un conocimiento homogéneo, sino que tiene en medio de todo el proceso las complejas configuraciones subjetivas que cada sujeto va urdiendo en sus experiencias vividas. Las dificultades de aprendizaje no son conceptualizables como limitaciones en un desenvolvimiento orgánico, sino que se dinamiza en un complejo subjetivo en el que diversos espacios, como el familiar y el escolar, tienen grandes responsabilidades e intervenciones a la hora de compartir con los sujetos activos como son los estudiantes.

Otra investigación que aquí se reseña es la que desarrolló Vanessa Cabrelon (2006) como trabajo de grado en el doctorado de Psicología en la Pontifica Universidad Católica de Campinas. Esta tesis se titula *Subjetividade em sala de aula. A relação profesor-aluno no ensino superior*. Esta investigación se orientaba con el objetivo de estudiar la subjetividad existente en el aula de clases de la educación superior, a partir de un análisis de la relación profesor-estudiante y las implicaciones consecuentes para la construcción del conocimiento. En relación a la teoría de la subjetividad de González Rey y la perspectiva histórico-cultural, se construye un marco teórico en donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven atravesados por una dimensión subjetiva. La construcción del conocimiento se da en procesos subjetivos donde los sentidos subjetivos de diversos espacios se ponen en juego.

En el estudio participaron un profesor de la red de enseñanza de educación superior y 43 estudiantes de una asignatura del área de salud que impartía el profesor que participó en el estudio. La metodología cualitativa que se desarrolló en la investigación se basó en la

perspectiva de la epistemología cualitativa de González Rey (2000). Los instrumentos utilizados fueron el diario de campo, conversaciones informales, finalización de frases, entrevista al profesor y reuniones grupales de discusión con estudiantes.

Los hallazgos realizados en el marco de la implementación metodológica de esta investigación, se dieron en torno a la dimensión afectiva del aprendizaje en la relación del profesor con el estudiante; la organización del aula de clase y el proceso de comunicación desarrollado; el significado de la evaluación para el estudiante; los sentidos subjetivos vinculados al interés por la universidad; la convivencia en la diversidad; las contradicciones en la acción del profesor y la comprensión de la sala de clase como espacio dialógico. Dentro de los resultados y conclusiones se destaca que la organización y la comunicación que se dan en las aulas universitarias son un factor significativo para que los sentidos subjetivos se pongan en juego.

Este antecedente brinda a la presente investigación la certeza que, uno, ciertas condiciones de la pedagogía en el aula pueden permitir los movimientos subjetivos y dos, que la metodología cualitativa se hace coherente con los fundamentos teóricos que aquí se asumen en relación al concepto de subjetividad. A partir de la información recogida, se afirma que el aula universitaria es un espacio fértil para construir conocimiento y configurar subjetividades; uno de los factores para que esto suceda es el encuentro con la diversidad, cuestión que a su vez se ve afectada por los sentidos que los estudiantes y profesores tienen sobre el encuentro intersubjetivo en la universidad, otro de los factores, es la disposición de un aula participativa para que los sujetos jueguen un rol activo y reflexivo en el proceso educativo. Dentro de las observaciones hechas por la autora se encuentra la defensa de aulas con trabajos en grupos pequeños, dado que, en

éstas, se argumenta, es posible que se dé un encuentro intersubjetivo más cercano y por lo tanto se expongan las configuraciones subjetivas.

Siguiendo la línea de interculturalidad y formación universitaria, se reseñan tres trabajos investigativos que se interesan por la construcción del sujeto en medio del proceso formativo. Cristina Simmons Muñoz (2010), en su trabajo de grado de Maestría titulado *Jóvenes indígenas en el contexto de la educación superior* se plantea el objetivo de identificar las movilidades y reconfiguraciones identitarias de jóvenes indígenas del departamento del Cauca como alternativa para el desarrollo de una educación superior intercultural basada en el reconocimiento de la alteridad. La autora define un horizonte teórico que asume como prioridad el reconocimiento de las voces de la investigación, tanto en el co-análisis, la co-interpretación, como en la recreación de la teoría que se define previamente.

El marco teórico parte de un reconocimiento del contexto social y político de Colombia, y las posibilidades de educación superior, dentro de la perspectiva de una educación propia, que se han dado en el Cauca. Así, se definen algunos conceptos básicos para orientar el estudio, a saber: interculturalidad, multiculturalidad, identidad, globalización y etnoeducación.

La investigación de Simmons (2010) es de tipo cualitativa, con una perspectiva hermenéutica, con un diseño investigativo de corte participativo y una ruta metodológica en la que se utiliza la etnografía y las historias de vida. A partir de la información recogida, tanto en entrevistas como en descripciones y narraciones, se construyen categorías de análisis. La auotra trabajó a partir de lecturas narrativas con los jóvenes entrevistados para desarrollar un co-análisis y construir

argumentos concluyentes sobre los imaginarios, vivencias y discursos de los jóvenes. La autora resalta 5 conclusiones en su estudio: La primera conclusión es que la condición de ser joven, constructor permanente, rompe con la polaridad que se da entre lo indígena y lo otro, y que en ocasiones imposibilita movimientos de la identidad. La segunda conclusión es que los jóvenes se constituyen como sujetos sociales, activos, en el momento que organizan nuevos espacios de participación en la universidad y cuando son capaces de descentrarse de su territorio de origen. La tercera conclusión es que los jóvenes universitarios logran trascender su auto-referenciación, retar su propia condición identitaria en el momento del encuentro con otras alteridades, replanteándose incluso epistemológicamente. La cuarta conclusión refiere a que los y las estudiantes indígenas, en comparación con estudiantes mestizos y urbanos, llegan a la universidad con mayor consciencia de su origen y de su identidad. La última conclusión que se destaca es que a través del Cabildo Universitario los sujetos logran la consolidación de su organización propia, como estrategia política intercultural dialogando con otras alteridades.

Estos resultados son útiles para la presente investigación, pues ponen en evidencia el carácter multifactorial que interviene en las experiencias formativas de los sujetos, provenientes de comunidades indígenas, en las universidades colombianas. El análisis de los datos y las categorías deben expresar estar relaciones complejas, en las que el sujeto valora sus saberes previos y a su vez también se permite descentrarse de los mismos para adaptarse a la vida universitaria; se mantiene una identidad con su comunidad, pero busca espacios de participación y organización propia en los nuevos contextos donde se ve inmerso.

María Luisa Matus (2010) realizó una investigación de maestría que se tituló *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares.* Dicha investigación se preguntó lo siguiente, ¿*Cuáles son las transformaciones identitarias de los estudiantes durante su experiencia escolar que los convierte en parte de la UVI, región Selvas?* UVI es la abreviatura para la Universidad Veracruzana Intercultural. El marco teórico entrecruza tres ejes temáticos: lo educativo, lo juvenil y lo cultural. Así, se encuentran conceptos claves como estudios interculturales, experiencias escolares y jóvenes universitarios.

Matus ofrece una contextualización de la educación superior intercultural en américa latina citando algunas experiencias relevantes en la región. La investigación asumió una metodología cualitativa que buscaba interpretar los datos a partir de los sentidos que tienen las personas implicadas. Dentro de la metodología se realizó una etnografía con una revisión documental previa. La perspectiva etnográfica es justificada en términos de la comprensión holística que permite y la coherencia con el campo educativo, escenario de investigación por parte de la autora. Se realizaron observaciones del grupo y se realizaron entrevistas a 43 estudiantes de diversos semestres y edades, estos sujetos fueron seleccionados a través de un muestreo intencionado a través del proceso denominado bola de nieve.

En la investigación se organizan los resultados describiendo las experiencias que tuvieron los estudiantes antes de llegar a la UVI y aquellas que se dan ya dentro de la institución. Las experiencias vividas por los estudiantes durante la etapa escolar se caracterizaron por tres ejes:

- La gestión de la diversidad en las dinámicas escolares.

- Las experiencias externas a la UVI que afectan al estudiante indígena en cuanto a el apoyo social, la representación de la universidad y el sentido de comunidad
- La proyección de las experiencias académicas y comunitarias que los estudiantes esperan alcanzar en un futuro.

Para esta investigación, las categorías de Matus (2010) señalan un aspecto fundamental de las experiencias formativas, y es su carácter histórico, procesual y social; las experiencias previas y la proyección futura son fundamentales para comprender lo que se pueda llegar a registrar en el tiempo de recolección de los datos. Este análisis es coherente con la metodología, donde se comprende que la observación debe ser complementada con entrevistas para profundizar en las historias de los participantes.

En el estudio de Matus se hace evidente que las experiencias previas de los estudiantes afectan el proceso en la universidad, tal como ocurre con las mujeres, que tienen mayor probabilidad de desertar porque sus diversas funciones en la comunidad indígena les han hecho tener una historia académica fragmentada. Se analiza que la adaptación a la vida universitaria es multifactorial y que dentro de este proceso el estudiante indígena reclama una aplicación práctica y contextual del conocimiento, y él mismo sufre la apropiación de las dinámicas operacionales de la institución. Se concluyó que la clave de la permanencia de los estudiantes en la universidad es la identificación intersubjetiva solida con la institución y los grupos de trabajo. En cuanto a proyección futura, se encontró que los estudiantes se encuentran con un dilema, entre las limitaciones económicas y familiares por el rol de estudiante, y el deseo comunitario y personal de escalar socialmente.

Por plantarse desde la subjetividad y la interculturalidad, como complementos de la psicología histórico-cultural y el socio-construccionismo, la investigación titulada *Interculturalidad y Procesos de Subjetivación en el espacio universitario* realizada por Vargas (2012), es un antecedente imprescindible del presente trabajo. La investigación se llevó a cabo en un Curso de cultura y lengua Uitoto en la Universidad Nacional de Colombia, centrándose en los "encuentros interculturales", la tensión colonialidad-decolonialidad y sus manifestaciones subjetivas. Al ser los procesos de subjetivación el objeto de estudio, entendidos como la posibilidad de los sujetos de resignificar la historia en el intercambio con otros, Vargas afirma que dichos procesos se encuentran ligados a modos de dominio y apropiación de universos simbólicos.

Retomando las propuestas de Wertsch (1985), la subjetividad se conformaría mediante procesos de mediación e internalización donde el dominio (saber cómo) y la apropiación (acercamiento comprensivo, entendimiento del contexto social y cultural) estarían en juego. Frente a la dimensión educativa del estudio, Vargas conceptualiza a la universidad en general y el curso de lengua y cultura indígena en particular, como espacios que se mueven entre la colonialidad y la decolonialidad. Respecto a lo metodológico, desde la perspectiva etnográfica la investigadora lleva a cabo principalmente observaciones participantes y entrevistas abiertas en profundidad tanto al docente (indígena uitoto) como a estudiantes no indígenas del curso.

A partir de los resultados, Vargas asegura que este tipo de espacios en las universidades son encuentros entre núcleos de inteligibilidad distintos: la comunidad académica predominantemente universalista y la inteligibilidad Uitoto de carácter local. La autora ejemplifica constantemente la experiencia del aprendizaje de la lengua contextualizado al

sistema de pensamiento Uitoto, incluyendo algunas narraciones del profesor, lo que evidencia la centralidad de la narración tanto en las experiencias educativas como en la vida misma de los sujetos mismos. Vargas señala la importancia de la tradición oral para las comunidades indígenas, caracterizando el juego entre oralidad y escritura, texto y palabra en las sesiones del curso, y viéndolo como espacio-puente entre dos mundos.

Frente a las dinámicas de colonialidad, sobre el saber la autora encuentra una subalternización de la tradición oral por algunos discursos, y una colonialidad del ser ligada a la consideración de los indígenas como antepasados o "parte del patrimonio inmaterial" según algunos estudiantes. Finalmente, respecto a los procesos de subjetivación Vargas describe dinámicas de dominio como el manejo de la lengua con fines prácticos y disciplinares por parte de algunos estudiantes, y procesos de apropiación como la importancia que algunos dan a la experiencia educativa para su propia vida.

Para la presente investigación es importante la reflexión que hace Vargas (2012) sobre la relación de los procesos subjetivos en la educación intercultural con las tensiones coloniales y de poder que surgen en las experiencias formativas; así, aunque la colonialidad no es el objeto de estudio de esta investigación, sí amplía los ejes de reflexión y enfatiza el análisis crítico de las relaciones de poder que surgen en los encuentros culturales. Vargas hace explícita la importancia del encuentro educativo e intercultural para la transformación de los sujetos, localizando las movilizaciones subjetivas de los actores implicados.

A continuación, se profundiza en los aportes que hacen los antecedentes a esta investigación. De los seis estudios reseñados se encuentra mayor afinidad, en la teoría y en el objeto de estudio sobre el que se indaga, con Vargas (2012) y Matus (2010). Los dos estudios se centran en los procesos formativos universitarios, en específico en las experiencias formativas de estudiantes de comunidades indígenas, y rastrean los movimientos subjetivos dados en el encuentro del sujeto y del colectivo. Cinco de los estudios comparten a nivel teórico un enfoque histórico-cultural, haciendo referencia a las teorías de Vygotski, Leóntiev y González Rey.

La teoría de la subjetividad es asumida con toda claridad y dominio en los estudios de Santos (2012) y de Cabrelon (2006), y es allí donde se da mayor correspondencia conceptual con el presente trabajo; resaltando con esto el uso de conceptos como *sentido subjetivo y configuraciones subjetivas*. Sin embargo, en los estudios de Palma (2009) y de Rojas (2011) también se hace referencia al concepto de sentidos, en el primer de los casos haciendo aclaraciones desde Bajtín y en el otro desde Foucault. Este desarrollo se asume como una conceptualización cercana, en alguna medida, al de sentidos subjetivos en tanto se sustenta un enfoque histórico cultural, para el primer caso, y una perspectiva subjetiva en la construcción de los sentidos, para el segundo caso.

Rojas (2011) aporta elementos conceptuales al hablar de *sentidos críticos*, ya que estos, por una parte, refieren a una disposición de los sujetos a transformar el entorno, lo cual desde el presente estudio se ha dado por entender como la disposición instituyente que el entramado de experiencias va configurando en el sujeto. Por otra parte, el hablar de sentidos críticos especifica

dos momentos del proceso de construcción de estos, ya que estos se relacionan dialécticamente con los significados que representan las construcciones socioculturales.

La investigación de Mejía y Runge (2010) no estudia directamente la experiencia formativa, pero sí indaga en los aspectos de sentido que son implícitos al proceso formativo y que pueden hacer posibles o no las experiencias formativas. Así, se reivindica el hecho de que las prácticas educativas estén articuladas con un sentido del proceso formativo, tal como ocurre entre el aula participativa y el *Bildung*[1]. Rojas (2011) brinda nuevos elementos conceptuales al asimilar este proceso de formación desde la teoría de Vygotski, desde la cual caracteriza el movimiento intersubjetivo e intrasubjetivo que se presenta en el proceso.

Bien dice Sánchez (2008) que el proceso de formación permite una internalización y externalización del conocimiento y de las experiencias compartidas en la universidad. Este movimiento entre los sentidos del sujeto y del colectivo va organizando las acciones en actividades, a tal punto que Sánchez (2008) concluye que el proceso formativo puede ser entendido como una actividad en sí misma, en términos de Leontiev; es decir, el proceso formativo puede comprenderse como una disposición de las acciones y los instrumentos a favor del encuentro intersubjetivo en la universidad.

Si bien se reconoce que el Bildung no se relaciona directa y exclusivamente con alguna práctica educativa, sí se resalta el encuentro intersubjetivo y la disposición a transformarse como condiciones para que este proceso sea posible (Rojas, 2011). Desde la investigación de Rojas

[1] El Bildung refiere a una tradición alemana de cultivarse a sí mismo ligado a la educación, la introspección y la sincronía entre mente y corazón.

(2011) se complejiza la idea de disposición para la transformación ya que se encontró que, esta búsqueda de emancipación instituyente se densifica en el proceso de interacción, los sujetos están dispuestos a transformar y ser transformados en relación con sí mismos, pero también a un colectivo, y la construcción del conocimiento brinda herramientas epistemológicas y teóricas para reafirmar los sentidos críticos.

Por otra parte, aunque no hay una práctica exclusiva para el Bildung sí se sugieren ciertas dinámicas que lo hacen posible, tal como *el aula participativa*. Esto se reafirma y complementa por Mejía y Runge (2010) cuando se postula que una práctica educativa siempre está acompañada de un sentido y una concepción del proceso de formación que en última instancia hace viable o no las experiencias formativas. Por esta razón, el Bildung y el aula participativa dan cuenta de un complemento, donde los sentidos de la formación se articulan con ciertas dinámicas prácticas en la comunicación del aula.

Cabrelon (2006) resalta que el encuentro de diversas subjetividades es significativo en la transformación de las configuraciones subjetivas, pero así mismo, hace notar que estos se ven influenciados por los sentidos subjetivos que se tienen sobre la diversidad misma y en general sobre el proceso formativo. En esta línea, concluye Santos (2012), que el proceso formativo se ve articulado con sentidos subjetivos de diversos espacios sociales, no sólo con respecto a la apropiación del conocimiento sino también al proceso y sentido mismo del aprendizaje y de la interacción con maestros y estudiantes. Sánchez (2008) aporta como referente el hecho de que los proyectos educativos tienen sentido para los estudiantes en la medida que se integran con sus intereses personales. Dentro de las dinámicas del aula participativa se proyecta una relación

subjetiva con el conocimiento, con las dinámicas de interacción y con el proceso formativo como proyecto que pueden facilitar la disposición de destreza de los sujetos a exponerse y transformarse subjetivamente.

A nivel metodológico, se reconoce la coherencia que tiene la teoría de la subjetividad con la epistemología cualitativa. Santos (2012) aclara que los principios de participación y subjetividad de investigador e investigados, la concepción del conocimiento como construcción interpretativa y la contextualización transversal al proceso de investigación; es lo que permite que los sentidos subjetivos surjan. La metodología cualitativa es compartida en los 6 trabajos con algunas diferencias de perspectiva como es el caso del interaccionismo simbólico argumentado por Palma (2009), o la visión antropocrítica de Mejía y Runge (2010).

Las etapas de análisis del proyecto de investigación de Mejía y Runge (2010) tienen el mismo proceso que la presente investigación; así, el nivel de análisis para este proyecto concuerda con el que expuso Mejia y Runge (2010), a saber, un estudio descriptivo-interpretativo. En un primer acercamiento se estructura en una caracterización y *descripción* de las dinámicas del aula participativa, para luego pasar *interpretar* los sentidos subjetivos que allí se movilizan en la construcción del conocimiento.

Dadas las amplias posibilidades de estudio que se obtuvieron en el trabajo de Palma (2009) se reafirma el valor investigativo que tiene la etnografía del habla en el estudio de los procesos de comunicación que se dan en el aula universitaria. A la hora de analizar los datos, también se reconoce el aporte que se hace en la investigación de Palma (2009) cuando los diálogos se

desglosan en enunciados como unidades que permiten estructurar la actividad comunicativa en el aula participativa. El contexto de las universidades interculturales en Latinoamérica ha sido muy bien detallado, precisando la complejidad del tema a través de conceptos que hallan diferencias entre las mismas universidades interculturales. Un concepto que es nuevo y enriquece este estudio es la cita a los programas de estudios interculturales, que devienen una metodología particular y que puede ampliar el estado del arte al respecto.

El presente estudio se aleja conceptualmente, del que realizó Simmons, de la idea de identidad, pues este mantiene cierta concepción individualista y racional del sujeto, por lo cual se aboga más por el concepto de subjetividad en el que lo social toma un papel central y en el que se redefine la complejidad afectiva, corporal y simbólica. El análisis y la comprensión de estas dimensiones -afectiva, corporal y simbólica- resulta indispensable, ya que coincide en varios puntos centrales también tratados por Simmons, a saber: El hecho de asumir y relacionar asuntos psicológicos, culturales y educativos dentro de una perspectiva intercultural. Toma una población, que por su ubicación y por la universidad en la que se estudiaban, es muy similar a la que se acercará esta investigación. Por último, resalto que algunas conclusiones fácilmente pueden ser leídas en clave del concepto de decolonialidad, pero entendiendo esta clave como una categoría de análisis que apoya la comprensión del concepto *interculturalidad.*

En conclusión, se reconoce la pertinencia que tienen los estudios interdisciplinares a la hora de proponer enfoques acordes a los Estudios Culturales y a la complejidad del problema que aquí se ha investigado. El concepto de interculturalidad se ha descrito en diversas cualidades y procesos que permiten identificarlo, así como ocurre con el concepto de subjetividad, que gracias

a los estudios desde los postulados de González Rey, ha sido posible operacionalizar su identificación y análisis. Los antecedentes refuerzan la validez del estudio cualitativo y etnográfico para este tipo fenómenos socioculturales tan complejos.

Marco teórico y conceptual

El estudio se urde entre intereses devenidos de la educación, la psicología y recogidos teóricamente desde los Estudios Culturales. Para trabajar la educación superior se asumen teorías críticas como las de Henry Giroux, Boaventura de Sousa y Catherine Walsh. Para el interés sobre la subjetividad y la experiencia formativa se asumen los enfoques histórico-culturales como los de González Rey, Keneth Gergen y Jorge Larrosa. En el tema de la interculturalidad se ha tomado postura desde enfoques específicamente decoloniales, destacando una epistemología que se ha llamado *epistemología del sur*, dialogando con autores como Aníbal Quijano, Edgar Lander y Nelson Maldonado.

La revisión de antecedentes propició, por una parte, la identificación de unas categorías específicas para la construcción del marco conceptual del presente ejercicio investigativo, y por otro lugar, dejó en evidencia el interés histórico de los Estudios Culturales por estudiar los procesos educativos y la subjetividad. En el presente capítulo, la articulación histórica y teórica de los Estudios Culturales con la educación, será la entrada al sistema de conceptos que permitirán plantear **la universidad como institución social, quizá para las experiencias formativas, subjetivas.** Realizar esta conceptualización en clave de entender a la universidad como una institución política, social y cultural; que, para el caso colombiano, posee

determinadas particularidades; será el vínculo por medio del cual se presentará el concepto de interculturalidad.

Como el principal objetivo de este ejercicio investigativo se encuentra ubicado en la caracterización de las relaciones subjetivas en los procesos de formación intercultural; se realiza una referencia a un concepto afín a ello en el plano del análisis de las relaciones subjetivas en los procesos de formación: ***el Bildung,* como sentido de la formación universitaria**. Si bien las universidades tienen un principal llamado misional referente a la formación, para el caso latinoamericano, y en particular el colombiano, se vienen suscitando unas dinámicas en el marco de las relaciones de poder político-económico que vienen socavando dicha misionalidad.

Es de gran importancia conceptualizar la educación superior ya que opera como metadiscurso para la comprensión de las categorías de análisis de **interculturalidad en la educación**; puesto que es el reconocimiento de dichas condiciones las que permiten una comprensión para el análisis de las experiencias formativas que se gestan en acciones educativas de carácter intercultural, que desde una perspectiva crítica de la interculturalidad, propenden por el cambio y el reconocimiento incidente de la diversidad dada fuera de los cánones. Pero todos los cambios y transformaciones en el contexto pasan primero por una transformación de las subjetividades; por ello el ultimo eje de análisis de este apartado será la identificación de las **experiencias formativas y la transformación subjetiva dentro de las propuestas interculturales**, en aras de propiciar un marco de comprensión para el análisis de las experiencias formativas en un aula intercultural desde el enfoque crítico propio de los Estudios Culturales.

Estudios Culturales y educación

Los Estudios Culturales se han ocupado de la educación de diferentes maneras y tiempos, tal como lo ha estudiado Henry Giroux y también Júlia Munareto. Así, las relaciones de la educación y de los Estudios Culturales se observan desde los aportes de Raymond Williams a la educación de adultos, los estudios de Hoggart sobre la educación en la cultura popular, la educación a través de los medios estudiada por Hall, los enfoques críticos y contextuales de los Estudios Culturales latinoamericanos como las propuestas de Catherine Walsh, hasta los adelantos actuales que bien se divulgan en los seminarios internacionales de Estudios Culturales y educación realizados en la Universidade Luterana do Brasil -ULBRA-.

Así, en la configuración del campo investigativo los Estudios Culturales ofrecen diversos elementos de reflexión al campo educativo. A saber, la construcción crítica de la historia, la contextualización del saber, el ejercicio de luchas en el sentido misional de la educación, la relación del conocimiento con la política y el poder, la educación de clases, la intervención práctica de la educación en el mundo, la corporalidad involucrada en el aula, entre otros temas.

Eduardo Restrepo (2012) señala la complejidad de definir los Estudios Culturales, por lo cual se le hace más conveniente precisar puntos en común para este campo de estudio, a saber: la relación entre la cultura y el poder, la promoción de la interdisciplinariedad, la búsqueda de transformación del mundo y la contextualización radical constante.

Poniendo el énfasis en la relación entre cultura y poder, Stuart Hall señala que la primera huella teórica e histórica que se deconstruye para este campo de estudio es el entrelazamiento de

los Estudios Culturales británicos con la teoría crítica marxista. Este encuentro tiene que entenderse ante todo como el compromiso con un problema, como un ejercicio de lucha y no como un encaje teórico perfecto (1992). Estos dos proyectos teóricos comparten la influencia de cuestiones de poder, la cuestión de las clases, la preocupación por una teoría que pudiera conectar diferentes esferas de la vida, la política, la práctica, la economía, etc. Así, en los Estudios Culturales se hacen manifiestas las relaciones de poder dentro de la cultura, se centra un interés en los sectores marginados de la sociedad, y se comprende la legitimidad y descalificación de formas de ser en el mundo (Mattelart&Neveu, 2004). Siguiendo esta línea en el presente capítulo se asumen posturas teóricas que conciben al ser humano como un sujeto construido social e históricamente y donde los procesos culturales se cruzan con relaciones de poder. En este capítulo la relación entre procesos culturales y poder se hace explícita, por una parte, en el concepto de educación intercultural que se recoge de los Estudios Culturales latinoamericanos y también en el análisis crítico y contextual que los Estudios Culturales aportan a la hora de caracterizar las experiencias formativas, subjetivas.

Haciendo énfasis en la característica de que los Estudios Culturales permiten el encuentro entre diversas disciplinas, se resalta que su historia ha sido un conjunto de formaciones inestables, donde la terrenalidad de este campo se ha vivido en constantes tensiones. Los Estudios Culturales se juegan entre las posiciones que toman, por lo menos temporalmente, y el esfuerzo de cerrar su campo investigativo (Hall, 1992). Pues si bien se procura ser abierto, entrar en diálogo de saberes y facilitar la comprensión interdisciplinar de procesos complejos como los que aquí se estudian, no se hace permisible la falta de rigurosidad del eclecticismo o un pluralismo vago. Desde este marco, buscando la interdisciplinariedad, rigurosidad y la

coherencia, a partir del siguiente apartado se plantean los conceptos que dan cuerpo a lo que se comprende por universidad, aula intercultural, experiencia formativa y subjetividad.

Universidad: institución social, quizá para la experiencia formativa.

Es muy común considerar la universidad como una organización e inscribirla dentro de teorías organizacionales, hecho que puede llegar a reducir los procesos y el funcionamiento de la universidad a lo que podría ser una "buena gestión" (Trindade, 2012). Sin embargo, se considera fundamental comprender que la universidad es una institución social. Con esto se entiende que la universidad es un espacio social que tiene una prolongada vigencia histórica y que es indispensable para la vida socio-cultural (Borrero, 2008). Antes de precisar el análisis de la Universidad como institución social, vale la aclaración que las experiencias formativas en este contexto son experiencias, no experimentos, por eso se resalta el *quizá*, ya que esta la posibilidad de que ciertos movimientos subjetivos, que desencadenan la experiencia formativa, se den o no se den en las instituciones universitarias.

También es necesario aclarar que la vigencia histórica de la universidad como institución social no describe una condición inmutable o universal, sino una legitimidad presente en los diversos contextos en los cuales ésta se desarrolla, y en los cuales es indispensable (Santos, 2005). Así, desde su generación en la Edad Media hasta la actualidad, la universidad ha encontrado continuidades y discontinuidades históricas que cambian su rol y legitimidad sociocultural, y su autonomía con respecto a las demandas de distintos actores (Santos, 2005). Si la universidad no fuera una institución social no tendría pasado y como otras invenciones ya habría sucumbido en la historia (Trindade, 2012).

La universidad como institución social es vital en la sociedad, y esto porque las universidades siempre han estado implicadas en las transformaciones y progresos de su sociedad (Trindade, 2012). La universidad como institución social se encuentra relacionada con diversos espacios sociales que la alimentan y que generan las dinámicas de tensión para transformarse y construir una permanencia en la legitimidad social. Esta íntima relación universidad-sociedad marca un supuesto, y es que las instituciones de educación son encarnación y a la vez transformación de la vida social (Bruner, 1999). La universidad como institución social tiene un compromiso implícito con la sociedad, ante los dilemas sociales la universidad no es una institución social pasiva, sino que más bien juega un papel central en las transformaciones (Trindade, 2012).

Al revelar la permanencia y discontinuidad histórica de la universidad como institución social, se resaltan las fuerzas y las crisis que ponen en tensión la transformación universitaria, sus reformas, su misión, y en última instancia, los sentidos y prácticas de eso que se ha persistido en llamar universidad (Naishtat, 2008). Entre los sentidos y prácticas que se urden en la universidad encontramos condiciones para que la experiencia formativa quizá sea posible. Esto se da porque en las prácticas universitarias se generan las relaciones que son condición para una experiencia formativa, lo cual, a su vez, ponen en juego los diversos sentidos y configuraciones subjetivas que se ordenan en relación con las actividades y acciones sociales.

Sin dejar de reconocer, como se ha dicho, que las condiciones de posibilidad de las experiencias formativas se transforman y son diversas por las relaciones socio-históricas que la

misma universidad va urdiendo, se ha elegido un sentido y una práctica que reivindica varios de los principios en los cuales es posible que se dé una experiencia formativa en la universidad.

Bildung y subjetividad, un sentido tradicional de la formación universitaria

En aras de reconocer a la universidad como un escenario que puede con-mover las subjetividades, tanto individuales como sociales, en el marco de la experiencia formativa, se ha buscado generar una conexión entre el aspecto institucional de las universidades y su incidencia en el ser; de allí que la categoría que permite dicha conexión es el **Bildung**. El Bildung ha sido traducido del alemán al castellano como formación, característica seminal de la universidad humanística. "*Desde luego, lo principal del significado de Bildung de cara a la historia universitaria es la idea de formación, entendida como educación activa y transfiguración espiritual*" (Naishtat, 2008:27).

Esta concepción de lo que podría ser la universidad lejos de proponer unas reglas para conformar la institución social, o un tipo de universidad exclusivo de alguna región[2], sugiere algunos sentidos centrales que sirven como principios sobre los cuales se dinamizan las diversas prácticas sociales en la universidad. El Bildung se ha transformado conceptualmente a través del tiempo, pero en sus sentidos centrales mantiene dos características generales y estrechamente relacionadas (Naishtat, 2008). A saber, la formación universitaria del Bildung se entiende:

- "*como parte de una espiritualidad que retoma (…) el conocimiento como transfiguración y conversión*" (Foucault, 2001, citado en Naishtat, 2008)

[2] El *Bildung* deviene del sentido universitario que se urdió y predominó en la Europa del siglo XIX.

- y, "*como dinámica de cambio histórico, expresión de metamorfosis y transfiguración tanto de la naturaleza como de la subjetividad*" (Naishtat, 2008:27)

Con relación a la primera característica central del Bildung se aclara que, al hablar de espiritualidad, Foucault (2005) no se refiere a un aspecto religioso o sagrado de lo educativo o del sujeto, sino a una relación subjetiva que el sujeto establece con el conocimiento. De acuerdo con Foucault (2005) y Barnes (1992), existe una distinción entre el acceso al conocimiento asumiéndolo como algo externo al sujeto y la construcción del conocimiento desde la trasformación de la subjetividad.

Aunque el Bildung logra la conexión conceptual entre la formación, la construcción del conocimiento y la subjetividad, aún se da en un ejercicio de dominación, exclusión y supuesta superioridad. La concepción germana del Bildung, referida a una formación del sujeto, fue incluida dentro de la noción de cultura, Kultur, referida a la formación social. Dicha inclusión se da por la necesidad de congregar a los individuos en una idea de nación, una unidad política, una concepción cultural que les permitiese ubicarse en la superioridad de los pueblos. Así, la idea de Bildung y Kultur entran en tensiones de dominación, en especial con la idea francesa de Civilisation. Las dos concepciones, además de estar sumergidas en una batalla propagandística durante la primera guerra mundial, revelan los conflictos de dos nacionalismos sobre el carácter continuo o discontinuo de la historia, así como de la unidad o desigualdad de los seres humanos (Goberna, 2004).

Pedagogía Crítica, analizando la relación entre educación y cultura.

Las concepciones eurocéntricas de la cultura se han reflejado históricamente en la dominación colonial, en una tradición occidental que instauró de manera violenta una perspectiva hegemónica de la educación y la pedagogía. Tanto los Estudios Culturales como las Pedagogías Críticas han realizado lecturas críticas a ese entramado de problemáticas de las culturas, las hegemonías y las resistencias, pues tal como dice Hall (1992), la educación tiene una ubicación estratégica con relación a los proyectos nacionales y políticos. En palabras de Williams (2003), se trata de entender las relaciones de poder que se ejercen en las relaciones culturares a través del proceso educativo.

Los seres humanos nacemos y crecemos en un punto determinado de la historia, de la sociedad y de la cultura. Estas esferas influyen y de cierta forma determinan al sujeto, pero el carácter dinámico y constructivo de estos campos, y la posibilidad reflexiva y autónoma de los seres humanos abren el espacio para una transformación social y personal que se aleja de una simple reproducción. Dentro de la acción de una pedagogía crítica estos hechos plantean algunas ideas relevantes, pues los profesores deben reconocer que tanto ellos, como los estudiantes, la institución escolar y el conocimiento, se han desarrollado en un proceso histórico, dinámico, y diversamente influido. Dice Giroux (2003), los sujetos y la pedagogía crítica no pueden alejarse de la política, sino que más bien, esta debe ligar la educación y los procesos individuales a los campos sociales que lo determinan; esta idea es perfectamente asumida, por ejemplo, en el feminismo posmoderno, donde el nivel personal se ve atravesado y comprometido por campos sociales como el político.

La visión y concepción de sujeto y sociedad que se tenga determina el tipo de educación que desarrollemos, o por lo menos que concibamos y permitamos aplicar en nosotros mismos. La educación bancaria, como la denomina Freire (2010), es un tipo de educación que entiende y se desarrolla en una división desnaturalizada entre el maestro y el alumno, el saber y la acción, la teoría y el contexto, con lo cual la tendencia es a concebir un saber fijo y repetitivo, un educando receptivo y vacío de conocimiento, y un educador sabio y autoritario. Esto, se explica por la búsqueda de un sujeto productivo, que en sintonía con la visión capitalista de la educación, busca que cada estudiante logre reunir la mayor cantidad de información, memorizarla, y cumplir con los logros requeridos para el funcionamiento y mantenimiento un tipo de sociedad predispuesta (Miñana & Rodríguez, 2003).

En su afán de producir y reproducir, a este tipo de educación bancaria escapa la calidad que conllevan los procesos transformación, no entendido este solo como una innovación y una estrategia mercantil, sino como la opción de educar sujetos auténticos, creativos, y en ideas de Freire (2010), realmente intelectuales. Es decir, la educación bancaria concibe un sujeto si productivo, pero pasivo en su naturaleza científica, creativa, y crítica, tanto a nivel del conocimiento como del devenir social. Así, tenemos entonces otro tipo de educación, y es la educación liberadora que se basa precisamente en la creatividad, innovación, y en la autenticidad de los sujetos. Por lo cual, esta se desarrolla en un ambiente principalmente dinámico, transformador, y problematizador.

La visión de la educación bancaria deja en evidencia la necesidad de una autoridad, explícitamente del educador sobre el educando, posible por muchos medios, que van desde la

disposición de las aulas, el orden horario (Foucault, 1975), las sanciones explicitas y simbólicas (Bourdieu & Passeron, 1984), hasta el uso y contenido del lenguaje (Bernstein, en Garzón, 2002). Por otro lado, la educación por la libertad se desarrolla en el respeto por la reflexión, la subjetividad, y en general la libertad del sujeto. Disponiendo en últimas de un respeto reciproco en la que los argumentos de autoridad ya no valen, derivando en una ruptura de los esquemas verticales: el educador pasa de ser autoridad a ser compañero y educando, el educando pasa de ser un sujeto dócil a un sujeto igualmente activo.

Educación intercultural transformando la universidad

El análisis crítico de esta tradición pasa por el reconocimiento de las crisis educativas actuales y la necesidad de repensar una nueva agenda educativa (Nussbaum, 2010). En el caso colombiano las críticas pueden dirigirse en contra de la mercantilización de la educación, la visión racional, neutra y objetiva del conocimiento (Gergen, 2007) pero, también es necesario deconstruir la educación desde diálogos interculturales, poniendo en tensión tradiciones orientales y occidentales, visiones indígenas y hegemónicas, perspectivas del sur y del norte, etc. El proyecto de la interculturalidad parte de la necesidad de implosionar la epistemología y educación hegemónica y dominante para intervenir, y apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico (Walsh, 2008). La interrelación, dentro de una visión intercultural, busca decolonizar el saber y encontrar diálogos horizontales en el que la educación misma se ponga en juego y tensión.

Dentro de la tendencia neoliberal actual se ha impulsado dentro de la configuración de poder y ubicación social los encuentros y conexiones hechas entre personas con gran diversidad profesional, geográfica, y cultural (Boltanski y Chiapello, 2002). En la internacionalización de los mercados, la capacidad de capitalizar la diversidad cultural es un factor esencial para los logros económicos. Los dirigentes han ido tomando conciencia de esto, asumiendo estrategias de todo tipo, y en todos los niveles para optimizar el rendimiento general (UNESCO, 2010).

Cómo bien lo analiza la UNESCO en su informe mundial relacionado con la inversión en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2010), dentro de las estrategias relacionadas con la diversidad cultural, se encuentran la reconceptualización de sus productos, en tanto se aprovecha el saber local para generar mayor impacto y agrado de lo ofrecido; la organización de las empresas y la gestión de personal, logrando expandir trabajos trasnacionales, evitando conflictos, facilitando el bienestar, necesarios para un proceso productivo; la creatividad e innovación comercial, aprovechando el sentido de lo exótico y de la variedad.

Si bien los sistemas de políticas culturales se enfrentan a cambios, en este caso desarrollado al de la multiculturalidad y la diversidad, se piensa que es necesario replantear la concepción del encuentro cultural, la riqueza misma de la heterogeneidad que surge en esta sociedad abierta e interactiva.

“Algunos académicos y activistas establecen una clara distinción entre interculturalidad y multiculturalismo. Mientras se suele asociar el multiculturalismo a políticas de estado agenciadas desde las elites articuladas no en pocas ocasiones al neoliberalismo, la interculturalidad sería un

auténtico proyecto movilizado desde los sectores subalternados como las poblaciones indígenas que cuestionaría los modelos de estado, del desarrollo y de la ciudadanía eurocéntricos que suelen naturalizar las elites" (Restrepo, 2013).

La idea de interculturalidad promueve propuestas culturales de sectores subalternos, reconoce la cultura en todos los grupos humanos en cualquier lugar geopolítico o social que se encuentren (Restrepo, 2013). A pesar de estos aportes se hace necesario criticar y complejizar esta idea de la interculturalidad, dando elementos conceptuales, amplios, para aquellos que se encargan de las políticas de cultura.

La interculturalidad ha venido ganando relevancia a nivel mundial. En el caso latinoamericano este tipo de propuestas se han desarrollado, principalmente, desde las propuestas educativas de las comunidades indígenas. El Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s) (GECEC), ha estudiado la génesis de las entre educación e interculturalidad en América Latina y ha planteado cuatro etapas fundamentales en la trayectoria de la educación intercultural en el continente (Ferrao, 2010).

La primera etapa, se caracteriza por sufrir de la violencia etnocéntrica, cuando los europeos llegaron a colonizar los pueblos americanos. Sin embargo, en una segunda etapa, durante las primeras décadas del siglo XX, la violencia de los colonos también se transformó en un proceso de asimilación. La educación estaba dirigida a la adaptación de las comunidades indígenas y afrodescendientes al pensamiento y a las costumbres de los Estados Modernos. Fue en esa época que surgieron las primeras escuelas bilingües. En una tercera etapa, hacia la década de los

setentas, líderes comunitarios promovieron la creación de escuelas indígenas. La alianza con académicos, progresistas de la iglesia, permitió que estos espacios se fueran consolidando hasta tener materiales de estudio orientados a la lengua de la comunidad, así como a sus necesidades. En una cuarta etapa, las propuestas de educación intercultural han logrado incluirse como espacios alternativos en las universidades, e incluso, como universidades con formación intercultural e indígena especializada.

Diversos movimientos han influido en el fortalecimiento de la educación intercultural, tal como lo son las comunidades afrodescendientes, que con el tiempo han ganado reconocimiento legal y autonomía de sus saberes. La educación popular, con pensadores como Paulo Freire, han facilitado el surgimiento de la pedagogía crítica, el reconocimiento de la heterogeneidad y de las relaciones de poder que se reproducen en la educación. Así mismo, ha sido relevante el reconocimiento constitucional de los Estados plurilingüísticos y multiculturales (Ferrao, 2010).

La propuesta de la pedagogía intercultural está relacionada, a nivel epistemológico y social, con el surgimiento de los estudios subalternos y el pensamiento poscolonial, que en el siglo XX iniciaron fuertes críticas al saber centrado en occidente, cuestionando así, su hegemonía (Beverley, 2004). Luego, en el siglo XXI han surgido diversas teorías que han transformado la pedagogía intercultural, tal es el caso del pensamiento latinoamericano, la perspectiva decolonial desde el programa de investigación de modernidad/colonialidad, así como el estudio de las competencias interculturales.

La perspectiva decolonial, hace un análisis crítico a las relaciones y jerarquías de poder que se instauran a través de la hegemonía colonial, se defienden con la bandera de la modernidad y se mantienen a través de la colonialidad (Escobar, 2003). Para dicho análisis se desarrollan tres conceptos que permiten comprender críticamente las relaciones de poder y que luego darán elementos reflexivos a la pedagogía intercultural. El concepto de **colonialidad del poder** pone en evidencia la organización económica y política de las sociedades excluyentes, y que se forma una jerarquía justificada por una superioridad de raza, biológica y psicológica, subalternizando a los no occidentales (Quijano, 2000). Por otra parte, la **colonialidad del saber**, excluye y deslegitima formas de conocer el mundo que no cumplen con los preceptos de "racionalidad", "objetividad", "rigurosidad", establecidos por la modernidad y por la ciencia occidental (Castro-Gómez, 2005). Este concepto fue desarrollado gracias a los aportes de Wallernstein, en el estudio crítico de la historia de las ciencias sociales, el desarrollo de las disciplinas como una forma de legitimidad social y de organización geopolítica del saber, y por los aportes de Edgardo Lander, quien fue pionero al analizar de manera crítica la transmisión de saberes en la educación superior. Otro de los conceptos claves en este análisis es la **colonialidad del ser**, revelando una jerarquía y subalternidad para los sujetos que se construyen fuera de lo occidental; la construcción del ser, del yo y de la identidad se ven imposibilitados y subestimados; las metáforas usadas hacia comunidades, como las indígenas, han llegado a referirse a los sujetos como "salvajes" e "incivilizados" (Castro-Gómez, 2005).

La relación entre el pensamiento decolonial y la pedagogía intercultural es estudiada por Catherine Walsh (2010) en el texto *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La pedagogía intercultural no se explica totalmente desde la **perspectiva relacional**, pues este

proceso educativo no se reduce a un encuentro de dos o más culturas en una misma institución, aula, en un momento histórico determinado. Más allá de esta explicación de un encuentro espacio-temporal, la educación intercultural puede surgir en desigualdad o igualdad, y de diversas maneras se suele ocultar, invisibilizar o minimizar las relaciones de poder, colonialidad y dominación de dichos encuentros (Waslh, 2010). La educación como proceso cultural y la universidad como institución social presentan tensiones culturales, incluyendo las jerarquías del ser, el saber y el poder; en las prácticas pedagógicas se mantienen estructuras dominantes y se encuentran divergencias que se enfrentan a las mismas.

La pedagogía intercultural es una propuesta cultural y política que sugiere un ejercicio de reflexión que no se reduce al diálogo de la diversidad, sino que implica cambios estructurales en la sociedad. Por esta razón no se puede confundir la interculturalidad con el multiculturalismo, que es la **perspectiva funcional** que ha restringido la propuesta intercultural en aras de facilitar una estabilidad social y un desarrollo continuo del capitalismo global. La multiculturalidad, incluye e incorpora la diversidad, pero no para transformar los sistemas o las concepciones de fondo, sino para mantenerlo dentro de una lógica dominante (Walsh, 2009).

Por otra parte, la **perspectiva crítica** reconoce el sentido de la pedagogía intercultural de la diferencia como una propuesta crítica y radical a favor de la diversidad, la multiplicidad, los cambios concretos, particulares, etc. “El proyecto político de la interculturalidad (…) parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante” (Walsh, 2010) y no solo incorporarse de manera funcional al mismo.

La interculturalidad, como dispositivo pedagógico, pone en cuestión continuamente la racialización, subalternización e inferiorización y los patrones de poder, mediante la visibilización de diversas maneras de ser, vivir y saber; propiciando con ello la comprensión y condición para un diálogo circulante de las diferencias en un marco dado de manera legítima, igual, respetuosa y equitativa, acción que alimenta la creación de modos "otros", es decir, de tomar distancia de las formas de pensar, saber, ser y vivir de carácter moderno-occidental-colonial (Walsh, 2010). Lo anterior es concebido como un proyecto que se gesta en la praxis e incide en ella a través de la pedagogía, sentando con ello las bases de la *pedagogía decolonial*, la cual coincide con el auge del proyecto neoliberal, la casi extinción de la agencia y el proyecto de izquierda y el creciente conservadurismo dentro de las universidades.

Dentro de las teorías que han transformado la pedagogía intercultural en el Siglo XXI se encuentra el planteamiento promovido por la UNESCO y por autoras como Darla Deardorff, sobre las competencias interculturales. Las competencias con entendidas como un complejo conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que permiten tener un comportamiento apropiado, en palabra y acción, en un contexto determinado (UNESCO & UNAL, 2017). Las competencias referidas a la interculturalidad describen capacidades necesarias para aprovechar las actitudes y los conocimientos para interactuar con otros, actitudes receptivas que propicien la relación con otros diversos y conocimientos sobre la cultura propia y de cuestiones que emergen al interactuar con sujetos de diferentes culturas (UNESCO & UNAL, 2017).

La respuesta a la pregunta sobre qué necesitamos para entendernos, cómo aplicar la pedagogía intercultural para que no se quede en el discurso, puede encontrar un camino práctico y

formativo a través de las competencias interculturales. Este marco de análisis pretende desarrollar los aspectos esenciales que pueden guiar la pedagogía intercultural. Deardorff, (2009), nombra algunas opciones pedagógicas que pueden desarrollar las competencias interculturales, por ejemplo, la inclusión de diversas perspectivas culturales en el plan de estudio (conocimiento), el desarrollo de diálogos y evaluaciones desde diversos puntos de vista (capacidad) y el encuentro efectivo con personas de otras a través de intercambios y servicios cooperativos (actitudes).

El aula intercultural como aula participativa

La experiencia formativa no se corresponde directamente a un número de prácticas educativas que deban ser asumidas como regla universal, sin embargo, existen algunas prácticas que generan condiciones posibles para que se dé una formación subjetiva. La práctica universitaria que se ha elegido en esta ocasión es el aula participativa, que dentro de un marco general sugiere una relación subjetiva con el conocimiento, un encuentro intersubjetivo en los procesos de formación y un proceso constante de transformación de los participantes del aula, cuestiones que igualmente son vitales en la formación universitaria.

En el aula participativa se hace central la relación subjetiva con el conocimiento. En la construcción del conocimiento-acción es necesario integrar el estudio del contenido y de la forma, no es posible tratar las materias como el fin y la comunicación como un medio (Barnes, 1992). La forma de comunicación afecta la disposición del sujeto en el proceso formativo y la construcción del conocimiento (Barnes, 1992). La idea de aula participativa, sin centrarse en contenidos de asignaturas, sugiere formas de participación activa y simétrica que se centran en el

habla y en la escritura, en tanto generan comunicación y reflexión en los procesos de construcción del conocimiento-acción.

En el aula participativa una de las condiciones para hacer posible la participación activa de los sujetos en el proceso formativo es que los diálogos se desarrollen en grupos pequeños, con lo cual cada uno de los integrantes tendrá mayores posibilidades de participación (Barnes, 1992). Otra característica muy importante para animar a la participación activa en la construcción del conocimiento es que todos los estudiantes y maestros tengan una participación simétrica, es decir, que la autoridad esté distribuida en el grupo (Barnes, 1992). Esta propuesta también indica un rol del maestro que ya no direcciona la participación con un esquema predefinido, sino que más bien permite la espontaneidad del grupo. Claro está que el maestro tampoco abandona el trabajo del grupo, sino que brinda los proyectos y tareas generales que pueden permitir a los estudiantes recrearse en relación con el contenido en el que se pretenda profundizar (Barnes, 1992).

La dinámica y el estudio de un aula participativa se centran en los procesos de habla y de escritura. El habla y la escritura son las principales fuentes de información dado que con estos procesos es posible seguir la construcción del conocimiento, seguir los movimientos a través de los enunciados de los sujetos (Barnes, 1992). Claro está que los procesos educativos no son exclusivamente reflejo del lenguaje, pero sí es una herramienta sustantiva y un medio tangible para estudiar la construcción del conocimiento.

Por otra parte, el habla y la escritura son centrales en la dinámica de las aulas participativas dado que animan procesos de comunicación y de reflexión (Barnes, 1992). En el carácter comunicativo se conforma un sistema que constituyen algunos límites y posibilidades en los cuales se comparten los sentidos en un aula (Barnes, 1992). Además, se resalta la importancia subjetiva del lenguaje, en este caso hablado y escrito, dado que es el principal medio con el que reflexionamos y organizamos conscientemente las experiencias (Barnes, 1992).

En el aula participativa, buscando que el habla y la escritura sean medios para la reflexión en la construcción del conocimiento y la configuración de la subjetividad, se propone una forma de lenguaje que es llamado exploratorio. El lenguaje exploratorio es abierto al error, a la ambigüedad, a certezas cambiantes, por lo cual en el proceso de comunicación se pone en juego la organización de la subjetividad y la construcción del conocimiento (Barnes, 1992). En lenguaje exploratorio se evidencian los cambios de dirección, las dudas, las hipótesis, la repetición de ideas, los inicios falsos, las interpelaciones, las profundizaciones y las conclusiones provisionales (Barnes, 1992). Esta forma de lenguaje se diferencia del lenguaje de redacción final que lejos de mostrar los desvíos y reorganizaciones del pensamiento procura presentar “respuestas correctas”, un resultado (Barnes, 1992). En general el lenguaje exploratorio predomina en el ejercicio del habla, aunque la escritura también responde a procesos de consolidación de la experiencia que en lenguaje hablado se pudo haber urdido, e igualmente la escritura presenta una exploración al hacerse pública y ponerse en reflexión en un aula participativa.

El hecho de que el habla o la escritura tiendan hacia lo exploratorio se ve afectado por la disposición de los participantes a exponerse y a compartir. Para que se presente lenguaje exploratorio es necesario que lo que pasa en el aula se ponga en relación con la subjetividad (Barnes, 1992). Por esto es necesario que el sujeto se ex-ponga subjetivamente, tenga confianza en el auditorio para evidenciar sus procesos, errores y certezas en la construcción del conocimiento, es necesario que los estudiantes y los maestros se encuentren vulnerables a cambiar de dirección, a reconfigurar su subjetividad (Barnes, 1992). Este sujeto expuesto es el mismo que se relaciona subjetivamente en la experiencia formativa, y que encuentra disposición a transformar y ser transformado, a ser instituyente e instituido en la formación universitaria. El exponerse permite que los sujetos compartan, entendiendo por el compartir una interacción que establece una superposición entre los sujetos (Barnes, 1992). Es decir, dentro del aula participativa se comparte en tanto se reconoce la importancia de los puntos de vista de los otros, y en tanto se urde una disposición a transformar y transformarse vinculándose en las experiencias de los demás (Barnes, 1992).

Experiencias formativas en el aula intercultural de la universidad

Las configuraciones subjetivas se dinamizan históricamente en las relaciones que se gestan en el aula participativa, con lo cual, en la historia de un sujeto se encuentra que las configuraciones subjetivas no sólo se reproducen, sino que también se transforman; no sólo reúnen sentidos subjetivos, sino que también los dinamizan. Cuando en las relaciones intersubjetivas se suscita la re-creación de las configuraciones subjetivas a nivel de la subjetividad individual, se presenta lo que es llamado **experiencia formativa**, haciendo referencia a una relación con algo que no es lo

mismo que el sujeto. Que me pasa a mí, en tanto eso externo me forma subjetivamente, se relaciona conmigo, entra en interacción conmigo. Que pasa, sugiriendo la condición de transformación y movimiento subjetivo (Larrosa, 2009).

La relación entre el sistema subjetivo con aquello diferente a él, hace referencia al principio de alteridad y de subjetividad de la experiencia formativa. El **principio de alteridad** se da porque eso que se relaciona conmigo es otra cosa diferente a mí, y en tanto diferenciado se mantiene ajeno a mí (Larrosa, 2009). La experiencia formativa se urde principalmente en los encuentros de la subjetividad social con la subjetividad individual y el de las diversas subjetividades individuales; con lo cual, es posible decir que el principio de alteridad hace referencia a ese algo que es otro momento de la subjetividad, otro sistema de organización y configuraciones subjetivas diferentes a las mías.

Así, la experiencia formativa sólo acontece cuando el sujeto se ve implicado subjetivamente (Larrosa, 2009). Por esto, la experiencia formativa no pasa lejos de la persona, sino que efectivamente pasa por él, se con-mueve con ese algo que es ajeno a él. La experiencia formativa se genera cuando el sujeto se con-mueve en sus configuraciones subjetivas, con ese algo ajeno a él, con esas subjetividades sociales.

Las transformaciones de las configuraciones subjetivas, lejos de describir una recreación total del sujeto, hacen referencia a un proceso que va urdiendo una continuidad histórica entre las experiencias formativas, y, por lo tanto, entre las mismas configuraciones subjetivas de un sujeto. Este hecho postula que las experiencias vividas individualmente están dispuestas

históricamente, generando un entretejido entre las mismas que es más o menos abierto a nuevas experiencias.

Se habla de entretejido porque las experiencias pasadas, presentes y futuras se relacionan de múltiples maneras. Para observar el **entretejido de experiencias** se tiene como referencia el proceso de transformación de las configuraciones subjetivas. Cuando se presenta una experiencia formativa, se suscita un proceso histórico en el que se van interrelacionando los sentidos de experiencias pasadas y presentes en diversas organizaciones subjetivas. Así, las transformaciones de las configuraciones subjetivas hacen alusión a un movimiento en el cual los nuevos sentidos subjetivos de las experiencias se van reorganizando, encadenando e interrelacionando con los que se han urdido en la historia del sujeto.

Esta organización histórica y subjetiva de las experiencias precisa, por una parte, que cuando se habla de transformación de las configuraciones subjetivas se hace referencia a un proceso de re-creación más que a uno de creación sin historia previa, y, por otra parte, que la continuidad histórica del sujeto no niega las experiencias formativas, por ende, las transformaciones de las configuraciones subjetivas. En el entretejido histórico de experiencias se habla de una disposición más o menos abierta a integrar nuevas experiencias. Este hecho alude a la disponibilidad e incitación de un sujeto a transformarse con una nueva experiencia, a re-crear las configuraciones subjetivas previas.

Para seguir las manifestaciones y aquellos procesos de transformación que implica la interculturalidad, de modo particular, en los procesos de subjetivación y de formación de los sujetos, se hace pertinente hacer referencia a las relaciones intersubjetivas; cuando en estas

relaciones se suscita la re-creación de las configuraciones subjetivas, se presenta lo que es llamado experiencia formativa. De acuerdo con Jorge Larrosa (2009), se plantea que las experiencias formativas hacen referencia a una relación donde el sujeto se encuentra con algo que no es él mismo, y en el paso de los otros por la subjetividad se transforman tanto lo otro como el sujeto. En otras palabras, la experiencia formativa es "*eso que me pasa*" (Larrosa, 2009). Eso, porque hace referencia a una relación con algo que no es lo mismo que el sujeto. Que me pasa a mí, en tanto eso externo me forma subjetivamente, se relaciona conmigo, entra en interacción conmigo. Que pasa, sugiriendo la condición de transformación y movimiento subjetivo.

Así, es pertinente analizar como proyecto decolonial en la educación, genera movimientos subjetivos que suscitan la movilización de la faceta reflexiva y de praxis en los sujetos inmersos en una experiencia de formación de carácter intercultural-decolonial.

La multiplicidad de aspectos presentes en los fenómenos sociales y psicológicos se relacionan entre sí generando sistemas de gran complejidad. Dentro de las ciencias sociales y humanas se han configurado diversos conceptos para comprender dichos sistemas complejos, y uno de estos es el que se ha llamado **subjetividad** (González Rey, 2007:a). La subjetividad se puede entender como un macrosistema complejo, de organización plurideterminada, donde se integran aspectos emocionales y simbólicos, dentro de una procesualidad social e histórica (González Rey, 2007:a).

La subjetividad es un macrosistema porque es capaz de integrar y relacionar diversas unidades, aunque dichas unidades se desintegren, reintegren y reestructuren (González Rey, 2002). Se habla de un macrosistema complejo porque las unidades que integra son cualitativamente diferentes, existe una influencia recíproca, multidireccional y plurideterminada entre las unidades, y mantiene relaciones dinámicas entre las partes y el macrosistema como un todo (Morin, 1994).

La principal unidad constitutiva de la subjetividad es el **sentido subjetivo**. Esta unidad es sistémica y compleja dado que sintetiza **procesos simbólicos y emocionales** (González Rey, 2002). En esta relación entre lo simbólico y lo emocional se presenta una evocación mutua. Es decir, cuando uno de estos procesos se hace presente el otro también, y esto sin que uno sea parte o causa del otro (González Rey, 2007:a). En última instancia, los sentidos subjetivos, como unidades sistémicas, integran procesos simbólicos y emocionales dentro de la complejidad misma de su conformación, y mantienen a su vez una relación permanente con los demás sentidos subjetivos. La subjetividad es un macrosistema dado que integra unidades sistémicas como son los sentidos subjetivos

Los sentidos subjetivos se conceptualizan en relación con procesos simbólicos para dar cuenta de diversas producciones culturales, incluyendo en éstas las producciones lingüísticas (González Rey, 2007:a). El lenguaje aparece como un momento de los procesos de la subjetividad en el que se pueden gestar sentidos subjetivos, relacionando en el lenguaje procesos emocionales y simbólicos (González Rey, 2002). Dentro del proceso de expresión de sentidos subjetivos en el

lenguaje se vincula la emoción y la corporeidad como momento y posibilidad de expresión (González Rey, 2000:a).

El proceso de organización subjetiva dentro de la complejidad social e histórica del ser humano se puede estudiar a través del concepto de **configuración subjetiva**. Las configuraciones subjetivas son procesos en los cuales se integran y relacionan sistémicamente los sentidos subjetivos, permitiendo que las subjetividades tengan una organización relativamente estable en medio de las relaciones sociales y su proceso histórico (González Rey, 2002).

Las relaciones entre sentidos subjetivos mantienen una relativa estabilidad en las configuraciones subjetivas dado que dentro del sistema se constituyen sentidos subjetivos con mayor consistencia (González Rey, 2002). Estos sentidos subjetivos que mantienen la integridad de la configuración subjetiva están formados por sentidos subjetivos dominantes (González Rey, 2002). El poder central de estos sentidos subjetivos se consolida en la medida en que sean sostenidos en diversos espacios sociales y a lo largo de la historia del sistema subjetivo, e igualmente se sostienen cuando son significativos y efectivamente centrales para el conjunto de la configuración subjetiva (González Rey, 2002).

En relación a la estabilidad de las configuraciones subjetivas es necesario aclarar, por una parte, que es más preciso hablar de una relativa estabilidad dado que en las mismas configuraciones subjetivas hay un dinamismo, y por otra parte, que dentro de las configuraciones subjetivas se presentan sentidos subjetivos que son más móviles que otros. El carácter móvil y dinámico de algunos sentidos subjetivos permite que las configuraciones subjetivas sean

susceptibles de transformarse, según el contexto, la cualidad de la actividad y las relaciones que se urdan (González Rey, 2002).

Así, la transformación subjetiva con la experiencia formativa se sigue en el movimiento de las configuraciones subjetivas. Estas últimas, a su vez, se pueden identificar y rastrear a través de los cambios que surgen en la organización de los sentidos subjetivos, siendo estos sus elementos constituyentes. Dado que, como se ha dicho antes, los sentidos subjetivos se expresan en el lenguaje, el estudio de los cambios en los enunciados hablados permite tener material de estudio para evidenciar y operacionalizar el concepto (Palma, 2009).

En este sentido, en el marco de mi investigación, el concepto de subjetividad será asumido como un sistema que integra los procesos simbólicos y emocionales. Este sistema permite una organización relativa que aquí entenderemos como configuraciones subjetivas; organización, porque integra los diversos elementos simbólicos y emocionales, relativa, porque se transforma históricamente en medio de las interrelaciones. En este proyecto, dichas interrelaciones donde se transforma la subjetividad se entienden como experiencias formativas. Las experiencias formativas entonces, se generan en los encuentros intersubjetivos donde la alteridad y el diálogo permiten la transformación de las configuraciones subjetivas. Estudiar la subjetividad es un reto investigativo, esta investigación se asume a través del estudio de los enunciados hablados que reflejan la integración simbólica y afectiva, así, la reorganización y transformación de los mismos producto de un encuentro, un diálogo, ofrecerá la evidencia para estudiar las experiencias formativas.

La subjetividad, más allá de la dicotomía de lo individual y lo social.

Lev Semiónovich Vygotski, principal representante de la psicología soviética, guía su teoría a partir de varios presupuestos metateóricos de Marx (Wertsch, 1985). Uno de los principios fundamentales que retoma Vygotski de Marx es que para comprender al individuo es necesario entender las relaciones sociales en las que este se desenvuelve (Wertsch, 1985), pues “no es no es la conciencia la que determina el ser social, sino que es el ser social el que determina la conciencia” (Marx, 2008). En coherencia con estas ideas, desde la perspectiva de Vygotski se postula un principio central para entender la complejidad de lo humano, y este es que "cada función psíquica superior aparece dos veces en el curso del desarrollo del niño: primero como actividad colectiva, social, es decir como función interpsíquica, después la segunda vez como actividad individual, como propiedad interior del pensamiento del niño, como función intrapsíquica” (Vygotski, 1979).

Recordemos uno de los principios fundamentales, sino el más importante, de Vygotski con respecto al desarrollo de las funciones psicológicas:

> “Cualquier función, presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces o en dos planos distintos…En principio aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica.” (Vygotski, 1981, p.163)

Antes de explicar el proceso a través del cual las funciones interpsicológicas se hacen intrapsicológicas es necesario contextualizar con mayor detalle esta concepción de lo inter y lo

intra[3]. James Wertsch (1985), uno de los especialistas de la teoría de Vygotski, aclara que los procesos interpsicológicos se refieren a pequeños grupos de individuos implicados en una interacción social determinada. Estos procesos se explican en términos de grupos pequeños, generalmente analizados en diadas y prácticas comunicativas. En contraste, el mismo Wertsch (1985) aclara, los procesos sociales no se pueden reducir a las dinámicas interpsicológicas, así como estas últimas tampoco se equiparan con procesos psicológicos individuales. Hablar de procesos interpsicológicos no es lo mismo que referirse a los procesos inherentes a la sociedad.

Fernando González Rey (2007:b), psicólogo continuador y transformador de la teoría vygotskiana, crítica precisamente el reduccionismo que se puede hacer de lo social en la conceptualización de lo interpsicológico. Este autor aboga por una complejización en la comprensión de lo social y lo psicológico, procurando que los aspectos macro sociales e institucionales estén presentes en las aproximaciones psicológicas. González Rey propone entonces los conceptos de subjetividad social y subjetividad individual para profundiza en la comprensión de lo que Vygotski había llamado inter e intrapsicológico.

La subjetividad social "representa las producciones subjetivas que caracterizan los diferentes espacios sociales, en las cuales transitan producciones simbólicas y sentidos subjetivos procedentes de otros espacios de la vida social" (González, 2007:b, p.21). Así, se comprende que en los procesos sociales (incluyendo los macrosociales) también está presente un componente subjetivo devenido de una unidad psicológica que en este caso es denominada sentido subjetivo. La subjetividad social y la subjetividad individual, lejos de mantener una dicotomía entre lo

[3] "Una traducción más literal del término ruso interpsikhicbeskii sería "interpsíquico" o "intermental". El mismo razonamiento se puede aplicar al termino intrapsikhicbeskii" (Wertsch,1985). Sin embargo, dado que la mayoría de autores se refieren a interpsicológico se continuará con esta traducción.

social y lo individual, “integra ambos aspectos en una definición ontológica donde cada uno de ellos se convierte en momento contradictorio de la constitución del otro, sin que se reduzca a él” (González, 2007:b).

Esta integración de lo social e individual en principio “procede según las tres grandes leyes dialécticas: ley del paso de la cantidad a la cualidad, ley de la interpenetración de los contrarios (u opuestos) y ley de la negación de la negación” (Hernández, 2008: 148). Se dice en principio, pues esta dialéctica implícita y explicita en la teoría psicológica de Vygotski, ha servido en el desarrollo posterior de algunas teorías como la de González Rey. Encontramos entonces un paso no excluyente y más bien sinérgico, de unos fundamentos metateóricos devenidos del materialismo dialéctico de Karl Marx, a unos principios basados en el paradigma de la complejidad de Edgar Morín (Hernández, 2008). A saber: “Principio Dialógico: Asocia a la vez dos términos complementarios y antagónicos… Principio de Recursividad Organizacional: Considera que los productos y los efectos son al mismo tiempo causa y productores de aquello que los produce… Principio Hologramático: Con este principio, que concibe a la parte en el todo y al todo en cada parte” (Hernández, 2008: 155).

La subjetividad como sistema y unidad

> No hay fundamento para suponer que el cerebro humano haya experimentado biológicamente una evolución importante en el transcurso de la historia de la humanidad... Y el intento de explicar la diferencia entre nuestra forma de pensar y la del hombre primitivo considerando que éste se halla en otro nivel de desarrollo biológico

constituiría una burda confusión entre los conceptos de evolución biológica y desarrollo histórico" (Vygotski, 1991: 47).

Tanto en la filogénesis como en la ontogénesis se aplica un principio sistémico en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Vygotski, al estudiar la evolución del pensamiento y el lenguaje en la edad infantil, plantea que el proceso de desarrollo de estas funciones no consiste en un cambio dentro de cada una de estas, sino que consiste principalmente en un movimiento de los nexos que entre estas había inicialmente (Vygotski, 1991). "La idea principal consiste en que durante el proceso de desarrollo del comportamiento, especialmente en el proceso de su desarrollo histórico, lo que cambia no son tanto las funciones, ni su estructura, ni su pauta de desarrollo… [sino que son] precisamente las relaciones… los nexos de las funciones entre sí, de manera que surgen nuevos [sistemas] desconocidos en el nivel anterior" (Vygotski, 1991: 43)[4].

Esta perspectiva se enmarca en un estudio integral de los sistemas psicológicos como una unidad que configura las propiedades de las partes o funciones psicológicas que lo integran. Así, el proceso de estructuración de las formas complejas del comportamiento no se concibe como una sumación mecánica de elementos aislados (Vygotski, 1995) o como un desarrollo intrafunciones, sino más bien como la sinergia relacional entre funciones (interfunciones). Vale aclarar en este punto, a favor de una perspectiva del desarrollo diverso y riqueza intercultural,

[4] Esta idea llevan al reexamen del concepto de localización cerebral. Luria y sus discípulos permitieron establecer que cada zona cerebral hace su aporte a la organización de una función (Montealegre, consideraciones sobre psi). En palabras de Vygotski (tomo 1, sobre los sistemas), el *substrato* cerebral de los funciones psicológicas no lo integran sectores aislados, sino complejos sistemas de todo el aparato cerebral.

que no existe una fórmula fija que determine la relación entre [funciones] y que sea válida para todos los niveles de desarrollo y formas de alteración (Vygotski, 1991).

Por ejemplo, en el caso de las emociones se podría decir que cuando se piensan los afectos se sitúan en una relación sistémica con el intelecto que altera la "vida psíquica".

> "Dicho simplemente, nuestros afectos actúan en un complicado sistema con nuestros conceptos y quien no sepa que los celos de una persona relacionada con los conceptos mahometanos de la fidelidad de la mujer son diferentes de los de otra relacionada con un sistema de conceptos opuestos sobre lo mismo, no comprende que ese sentimiento es histórico" (Vygotski, 1991: 51).

Por consiguiente, las emociones complejas aparecen solo dentro de un sistema, surgen sólo históricamente, se altera en medios ideológicos y psicológicos distintos, a pesar de que en él queda indudablemente cierto radical biológico[5].

En ese enfoque, Vygotski expresa la tendencia general de su pensamiento en la comprensión de la psique como sistema. En aquel momento avanzado de su trabajo, parecía orientado al desarrollo de un nuevo tipo de unidad de la vida psíquica (González, 2009:c). Sin duda, este análisis de una unidad psíquica entre el afecto y la cognición, el pensamiento y el lenguaje, la personalidad y lo social, [lo intelectual y lo sensoriomotríz], quedo incompleto y abierto para la interpretación de su legado (González, 2009:c).

[5] Esta idea sirve de base a los postulados acerca de lo que sucede en la desintegración de la conciencia debida a una enfermedad, como la esquizofrenia (Vygotski, 1991); y porque no, para pensar procesos complejos como los que ocurren en artes como la danza y el clown.

Dentro del texto “Pensamiento y palabra”, último capítulo, Vygotski enfatiza cada vez más la relación de la categoría del sentido con la personalidad y con la vida psíquica como un todo, y no solo lo relaciona con el significado como pudo encontrarse en sus primeras obras (González, 2009:c). Aunque el concepto de sentido como unidad psicológica aparece en el último periodo de su obra y su presencia es efímera, tuvo una interesante evolución gracias a la actividad de pensadores como A. Leontiev, Serguéi Rubinstein, Alexander Luria, y Mijaíl Bajtín (González, 2009:c).

Vygotski, en su forma más acabado dice: “El sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene varias zonas que varían en su estabilidad” (1987: 276, citando en González Rey, 2009:c Posteriormente se hicieron avances, por ejemplo, Leontiev desarrollo el concepto de sentido personal como momento de la actividad (González Rey, 2009:c) y Bhaktín distinguió claramente el sentido, el significado y la valoración social (Palma, 2009).

El trabajado más elaborado sobre este tema es desarrollado por González Rey. Este autor propone la categoría de sentido subjetivo. “Entiendo [esta] como la unidad psicológica en desarrollo que integra de forma inseparable procesos simbólicos y emociones, de forma que la emergencia de uno evoca al otro, sin ser su causa, y sin que exista ninguna linealidad en los subsiguientes desdoblamientos de estos procesos en cuyo curso van apareciendo nuevas funciones psicológicas y nuevos sentidos subjetivos” (González, 2007:b, p.19). De aquí es

necesario aclarar dos aspectos: primero, que el agregado del término subjetivo hace referencia a la subjetividad como sistema, como integración tensa, múltiple y contradictoria; segundo, que en los sistemas sociales también encontramos producciones subjetivas que caracterizan los diversos espacios sociales.

La subjetividad y la narración

El desencuentro entre la experiencia del tiempo y la narración es resuelto por Ricoeur (2007) con la interrelación de los mismos en el proceso de prefiguración, configuración y prefiguración de las obras narrativas. Prefiguraciónes el momento previo, pre-comprensivo, bautizado como mimesis I; el segundo es el momento de la composición, referido como mimesis II, formado por todas las operaciones narrativas que se ocupan de la articulación de la acción y de los personajes en una trama; y el tercero es el momento que da entrada a la participación del lector, que debe rehacer la obra por medio de su lectura e interpretación, denominado mimesis III.

La refiguración es definida por Ricoeur (2007) como la transformación de la experiencia viva bajo el efecto del relato. Se relaciona esto con lo que se ha conceptualizado como una experiencia formativa. La experiencia también forma al sujeto, y en tanto interprete conmueve sus sentidos subjetivos. Así, el *eso* de la experiencia formativa corresponde a la obra narrativa, que al relacionarse con el interprete describe el *que me* de la experiencia, *pasando* efectivamente en la subjetividad. El sujeto se ve relacionado con los sentidos objetivados a través de la obra, y la interpretación también conmueve los sentidos subjetivos que se han organizado en el entramado histórico de experiencias de cada sujeto lector.

Los procesos creativos del lenguaje hablado y escrito tienen relación con la subjetividad al permitir que el sujeto reorganice sus sentidos subjetivos, es decir, genere nuevas interrelaciones (Mitjáns, M., 1995). Así, la reorganización de enunciados evidencia de reorganizaciones subjetivas, de los sentidos atribuidos y organizados por el sujeto en el discurso. Dicha manifestación en las narraciones que va de la prefiguración a la configuración también se ve atravesada por todos los aspectos que configuran la subjetividad, tal como la lingüisticidad y la construcción cultural del sistema sexo-genero. Partiendo de las ideas de Judith Butler (2004) podría afirmarse que las narraciones están sexualizadas, así, la narración se configura como un entramado de sentido que como acción cotidiana va performando la subjetividad de los sujetos que hablan.

La historia se configura en una narración y el lector como intérprete le da sentido vital a la experiencia temporal, dicho proceso deviene en que la extensión del tiempo también conmueva la distensión del espíritu, así la experiencia formativa responde a un proceso de mimesis I a mimesis III. El significado de un relato brota, entonces, de la intersección del mundo del texto con el mundo del lector, y en el acto de leer descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia de éste (2007). El relato, para Ricoeur (2007), tiene una importancia fundamental puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, en el acto de narrar, se configura una trama ocurrida en un tiempo determinado y, además, se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra.

En Educación y Política (1984) Ricoeur explica esto muy claramente; su esfuerzo por superar o ir más allá de lo que la narratología contemporánea se reduce a una premisa si se quiere muy simple: rescatar al relato del cerco de lo que se ha denominado puramente "ficción" y acercarlo a la "vida". La apropiación subjetiva de la narraciones como proceso formador permite que ocurra lo que Ricoeur llama una hermeútica de sí mismo, recofigurando su sistema subjetiva, y por lo tanto su identidad, que si bien es histórica también es una identidad narrativa, tal como la llama Ricoeur.

Experiencias formativas/subjetivas caracterizadas desde el enfoque crítico de los Estudios Culturales

El "giro lingüístico" tuvo bastantes implicaciones en los Estudios Culturales. El lenguaje y las lógicas de poder, de significación, interpretación, textualidad e intertextualidad se dinamizan constantemente en la cultura (Hall, 1992). Así, se entiende que el lenguaje sigue siendo una herramienta práctica en el mundo, que corresponde a una perspectiva, y que se inscribe en el mundo simbólico y subjetivo de los sujetos (Bruner, 1999). El estudio de las configuraciones subjetivas a través del lenguaje hablado es una manera de reafirmar esas relaciones de poder que se ven implícitas en la construcción de los enunciados, el discurso y el diálogo. Así, por ejemplo, Butler (2004), nos lleva pensar en la tensión que existe en el sujeto en su proceso de configuración y como este se ve mediado por el lenguaje, somos "sujetos sujetados" a preguntarnos por los discursos que asumimos para hacernos mujeres, hombres, indígenas, estudiantes, latinoamericanos, etc.

La expansión de la noción de poder, la relación entre lo personal y lo político, son algunos de los puntos que han conmovido la reflexión teórica de los Estudios Culturales al relacionar cultura y poder (Hall, 1992). Con lo cual, la caracterización de los movimientos subjetivos es posible realizarla desde un enfoque crítico, donde las relaciones de poder sean develadas. Advertimos así ambivalencias en el proceso de configuración subjetiva, relaciones de poder que el sujeto ejerce, pero también en las que se ve instituido.

El sujeto en su complejidad subjetiva encarnada en la cultura es político en tanto es instituido e instituyente de su sociedad, en tanto transforma y es transformado por la sociedad (Castoriadis, 1998). Con lo cual no hay una descripción plana o lineal de las experiencias formativas/subjetivas, sino por el contrario un entramado de tensiones que se configuran en la complejidad histórica y social.

Gracias a los cambios actuales, hay toda una suerte de "Subjetividades nacientes, polifónicas, heteróclitas, mestizas, individuales o colectivas…-que emergen- como otros tantos territorios existenciales, en la adyacencia de otras alteridades subjetivas" (Guattari, Citado por Pál Pelbart, 2010). Estas alternativas, bien podrían ser "una manera, entre muchísimas otras, de evitar que la subjetividad sea moldeada a imagen y semejanza del Capital, de sus carencias fabricadas, de sus estereotipos seriales, de sus enfoques, apegos y lamentos" (Pál Pelbart, 2010). Así, una condición lineal del ser humano le permite tanto ser un reproductor imperecedero de modelos y modos de vida, como ser un gestor de oportunidades y vías alternas de existencia.

En resumen, los Estudios Culturales abren un campo de reflexión interdisciplinar, crítica y transformadora para los procesos que aquí se estudian en relación con la subjetividad y la educación intercultural. Se entiende la universidad como una institución social en la que se propicia el proceso de formación subjetiva, tanto desde la visión del Bildung en la construcción del conocimiento, como desde la visión de la pedagogía intercultural en la implosión de los discursos y prácticas alrededor del ser, saber y poder. Así mismo, un aula intercultural es caracterizada como un aula participativa, en la que el reconocimiento de los sujetos como agentes activos, el conocimiento contextual, el lenguaje exploratorio y expresivo, dan las condiciones para que posiblemente se generen experiencias formativas. Las experiencias formativas son entendidas como "eso que me pasa", ese encuentro intersubjetivo en el que la alteridad y, en este caso, las dinámicas del aula intercultural facilitan que la subjetividad sea transformada. La subjetividad se conceptualiza como un macrosistema complejo en el que se organizan los aspectos simbólicos y afectivos, expresado en una configuración particular de sus elementos constituyentes con cada experiencia que forma al sujeto y rastreable a través de las expresiones en el lenguaje. La caracterización de dichos movimientos subjetivos es posible realizarla desde el marco crítico de los Estudios Culturales al develar las diversas tensiones, relaciones y lógicas de poder implícitas en el aula intercultural y en los sentidos movilizados.

***

CAPÍTULO 4. DEL OBJETO AL ANÁLISIS

El marco metodológico corresponde a un ejercicio riguroso en el que este se hace coherente lo epistemológico y lo ontológico, mediante la viabilización de los propósitos e intereses

investigativos a través de la implementación de herramientas metodológicas (Guba y Lincoln, 2002). Así, es necesario observar si la pregunta por el cómo conocer y como construir el conocimiento responde a los enfoques conceptuales que se han asumido en esta investigación. La subjetividad como objeto de estudio requiere de una epistemología y metodología de carácter cualitativo, que responda a las exigencias que se plantean a la bina formación-subjetividad, entendiendo la *subjetividad* como un macrosistema complejo que, para este estudio, se encuentra inmerso en una experiencia formativa de tipo intercultural.

Para esta investigación el **enfoque** cualitativo propicia la comprensión del sentido subjetivo y de las configuraciones subjetivas que se ven involucradas en la experiencia formativa. Esta acción será viabilizada en este ejercicio investigativo a través del **método** de la etnografía del habla, en aras de establecer unidades de seguimiento empírico que se gestan en el principio subjetividad en la experiencia formativa, las cuales se urden en el entretejido de experiencias que, para el análisis, se hallan inmersas en dos dimensiones: la subjetiva y la investigativa; las cuales se hacen manifiestas en la **población** participante de esta investigación.

Una vez implementada la estrategia metodológica en campo, se hace pertinente mantener los mismos principios y foco en el **procedimiento de análisis de la información,** el cual será dado por medio del Análisis Crítico del Discurso; como una herramienta de la etnografía del habla para la interpretación y análisis crítico de la manifestación del contexto, los problemas sociales y las relaciones de dominación y resistencia que quedan en evidencia en la experiencia subjetiva de las personas; y las cuales entran en escena en las experiencias de formación intercultural.

El siguiente aparatado ampliará en detalle toda la estrategia planteada en el marco metodológico para alcanzar el propósito de *caracterizar las experiencias formativas/subjetivas relacionadas con los procesos de encuentro intercultural que surgen en las dinámicas educativas de una experiencia formativa intercultural en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.*

Enfoque metodológico

Este proyecto asume el enfoque cualitativo propuesto por González Rey (2000) para estudiar la subjetividad. Este enfoque metodológico está orientado al estudio de un objeto complejo como lo es la subjetividad, cuyos elementos están implicados en un constante movimiento, en una relación sistémica entre los elementos, y marcando su plasticidad y transformación en la interacción social. Este enfoque es un esfuerzo en la búsqueda de diferentes formas de producción conocimiento teniendo como referencia la pluridetermination, diferenciación, irregularidad, interactividad e historicidad de la subjetividad. Por este dinamismo también es necesario aclarar que lo cualitativo para el estudio de la subjetividad está orientado a comprender, interpretar, elucidar y no tiene como objetivos la predicción, descripción o el control (González Rey, 2000: b).

El enfoque cualitativo de González Rey se apoya en tres principios que tienen importantes consecuencias:

- El primer principio es que el **conocimiento es una producción constructiva-interpretativa**. Con lo cual se entiende que el conocimiento surge en la necesidad de

dar sentido a las expresiones de cada sujeto estudiado, es decir, el conocimiento se construye y no es una suma de hechos definidos por constatación inmediata. Los investigadores e investigados se asumen como sujetos que dan sentido a las experiencias y que son activos en la construcción del conocimiento. De este principio tiene dos implicaciones importantes, una, que el carácter interpretativo integra la descripción como momento de producir conocimiento, y dos, que las teorías ofrecen un marco de sentido, pero no unos límites de sentido para el papel activo del investigador (González Rey, 2000: b).

- El segundo principio es el **carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento.** Este principio enfatiza que lo interactivo es una dimensión sustantiva en la producción del conocimiento y que el principal escenario de investigación son las relaciones intersubjetivas, entre investigados, y entre investigador e investigados. Así, se concluye, por una parte, que el proceso que ofrece mayores elementos para seguir la interactividad es la **comunicación**, y, por otra parte, que centrar la investigación cualitativa en la interactividad incluye las complejas relaciones en un contexto, entre subjetividad individual y social (González Rey, 2000: b).

- El tercer principio es la **significación de la singularidad como nivel legítimo de la producción del conocimiento**. Sin aludir a un individualismo, este principio reivindica la posibilidad de construir conocimiento a partir de los sentidos que un sujeto comparte, teniendo a este como punto de referencia de un momento de la subjetividad que se configura de manera diferenciada. Desde este punto de vista la

investigación no se legitima por la cantidad de sujetos estudiados sino por la cualidad de su expresión (González Rey, 2000: b).

Método de investigación

La interpretación, interactividad y singularidad en la construcción del conocimiento son tres principios compartidos por el método etnográfico. **La etnografía** como método de investigación requiere de tres aspectos para conformar su carácter investigativo:

- **La búsqueda sistemática de la información**, una información que no se halla disponible a menos de que el mismo investigador se implique en los procesos de interacción de la población estudiada (Hymes, 1993).
- **El carácter interpretativo en la construcción del conocimiento**, con lo cual la interpretación contextualizada y rigurosa de la información recogida es central en el método investigativo (Hymes, 1993).
- **El propósito de contrastación o de comprensión de las singularidades** de los participantes, no asumiendo generalidades sin comprender los entramados particulares que se presentan en cada caso (Hymes, 1993). Partiendo del principio interactivo se reconoce que las expresiones subjetivas se constituyen en las relaciones, es decir, no se pueden aislar de su contexto (González Rey, 2000: b).

Los asuntos que recorren la expresión del sujeto se recrean de diferentes formas y el escenario interactivo que facilita el seguimiento de sentidos subjetivos es la comunicación, entre investigador e investigado, y de los sujetos investigados entre sí (González Rey, 2000: b). En

este marco se hace coherente el desarrollo de la **etnografía del habla** como un método cualitativo para investigar la subjetividad. Dentro de las opciones etnográficas, la etnografía del habla propone un estudio cercano, sistemático y detallado de los procesos y unidades discursivas que se comparten en la interacción de los sujetos (Hymes, 1962). Dell Hymes (1962), precursor de este método, afirma que su objetivo principal es describir la cultura a través de sus características verbales, por lo cual la actividad discursiva es fundamental para caracterizar el contexto social.

Para dar cuenta de la complejidad de la interacción y la singularidad de los sujetos la etnografía del habla organiza los procesos de comunicación en unidades que permitan hacer un seguimiento empírico (Hymes, 1962). El estudio de los procesos comunicativos, aunque tiene presente formas verbales, también incluye el lenguaje gestual y el movimiento corporal como elementos cargados de significado. Para desarrollar etnografía del habla se tienen en cuenta tres condiciones (Iriarte & Rodríguez, 1992):

1. Comprender la construcción de comunicación y diálogo como espacio intersubjetivo
2. Construir e interpretar las dinámicas de sentidos y significados compartidos socialmente desde el uso del lenguaje en el contexto mismo.
3. Acercamiento puntual a las dinámicas de construcción y negociación de significados, así como a las estrategias con las cuales se regula la interacción.

Integrando el estudio del lenguaje hablado y escrito que son constantes en el aula participativa, se acompaña la etnografía del habla con el **Análisis Crítico del Discurso**

propuesto por Van Dijk (1978). El Análisis Crítico del Discurso tiene como antecedente los trabajos realizados en el estructuralismo francés, en la etnografía del habla y en la lingüística crítica. De la etnografía del habla se mantiene la comprensión de las dimensiones textuales y discursivas del lenguaje y el Análisis Crítico del Discurso destaca el acercamiento crítico al discurso, en términos del contexto, los problemas sociales y de las relaciones de dominación y resistencia. Así, esta propuesta ofrece un trabajo transdisciplinar y crítico en el análisis discursivo.

El Análisis Crítico del Discurso se orienta a través de tres supuestos (Van Dijk, 1978):

1. **El ser humano es social**, con lo cual se destaca que su comunicación, discurso y lenguaje siempre surge gracias a la interacción social en la cual participa
2. **Con nuestro discurso queremos decir algo**, en cada uno de los enunciados de los participantes hay una intención, un interés, y por lo tanto tienen una función.
3. **El discurso es variable**. La historia de los sujetos expresa una diversidad en su discurso. La singularidad de los sujetos se expresa en repertorios que usamos en las palabras, los sentidos comunes, los argumentos o temas que planteamos.

El Análisis Crítico del Discurso se preocupa por describir adecuadamente el discurso y su relación con las estructuras sociales en las cuales se integra, es decir, la relación entre el texto y el contexto. Esta relación se define en la triada **discurso-cognición-sociedad** -Ilustración 1. Triada Para El Análisis Crítico del Discurso ACD- (Van Dijk, 1978):

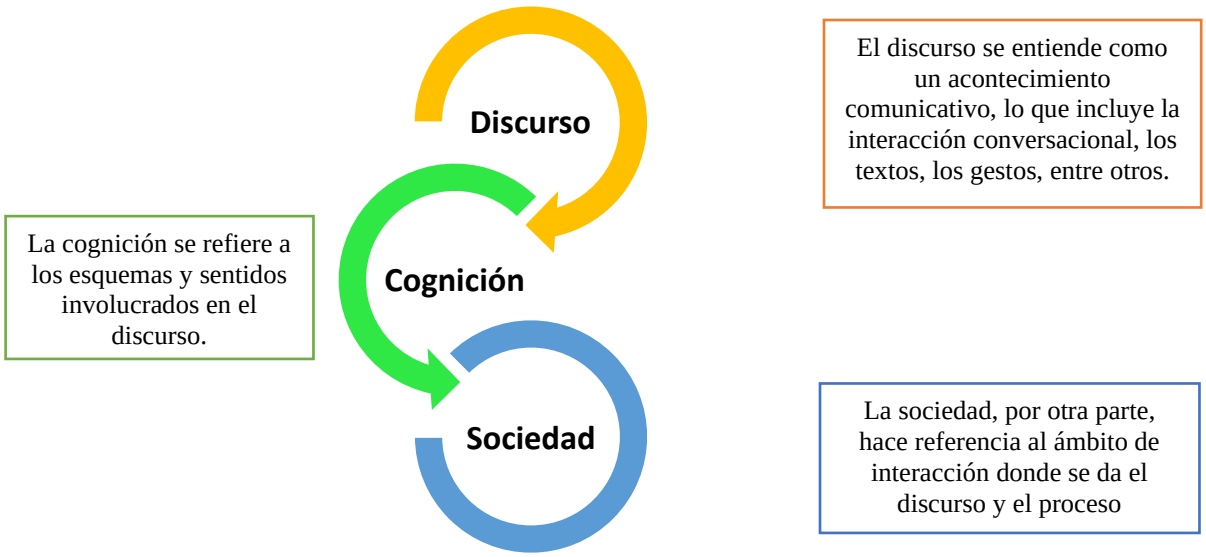


Ilustración 1 Triada Para El Análisis Crítico del Discurso -ACD-

Reconociendo el análisis del discurso en integración con lo cognitivo y lo social dentro de un marco crítico se propone que para analizar críticamente un texto se parte del reconocimiento del tema general y de los temas específicos del mismo. El tema se entiende como el sentido general del texto interpretado en ocasiones como una macro estructura semántica asociada a los intereses y sentidos del sujeto (Van Dijk, 1978). Los temas permiten agrupar y clasificar los textos a partir de categorías o tendencias temáticas. Por otra parte, para el desarrollo del Análisis Crítico del Discurso se propone que se estudien los significados locales, es decir, los sentidos particulares que construye el sujeto. Esto se refleja en el uso singular de palabras, argumentos, proposiciones, ambigüedades. (Van Dijk, 1978).

Instrumentos de investigación

Se empleó la observación participante como herramienta cualitativa. Lo más característico de esta estrategia metodológica es la implicación del investigador en la realización del trabajo de campo, su inmersión es de carácter total con el propósito de conocer la vida cultural del grupo (Diniz et al., 2014). Con el fin de monitorear permanentemente el proceso de observación se realizó un diario de campo. Este medio es útil al investigador para tomar nota descriptiva de las situaciones, facilitar la organización de los datos, así como el análisis y la interpretación de la información recolectada (Martínez, 2007). Ver en el Anexo 1. la guía de observación.

Se complementó la estrategia de la observación participante con una herramienta metodológica que permite estructurar la dinámica grupal: los grupos focales. Esta técnica implica que el grupo en su conjunto participe en una discusión enfocada hacia un tema o serie de temas determinados (Wilkinson, 2004). Esta técnica permitió la indagación en las experiencias y reacciones con respecto a las dinámicas de un aula intercultural, contando con la confianza de que se puede recoger datos de varios sujetos de manera simultánea y generar reflexiones compartidas que pueden complejizar el análisis (Wilkinson, 2004). Ver en el Anexo 2. el instrumento usado para orientar el grupo focal.

Para profundizar en ciertos casos significativos, identificados a través de la observación participante y el grupo focal, también se realizaron entrevistas. Este instrumento de investigación se caracteriza por generar una conversación donde las preguntas, expresadas de manera oral, se estructuran entorno a ejes temáticos definidos por el investigador (Denzin y Lincoln, 2005). El tipo de entrevista elegida fue la semiestructurada, dado que permitía mantener ciertos ejes temáticos centrales, pero también dar espacio al diálogo espontaneo y a la indagación profunda

de ciertos temas que pudiesen emergen en la conversación. Ver en el Anexo 3. la estructura de la entrevista realizada.

Población

En el año 2010 se gesta el Programa Saber y Vida, en la Universidad, el cual nace desde una iniciativa institucional que trazaba el propósito de trabajar en tres componentes: memoria, territorio e identidad. Esta triada se configuró como contenido para el proceso de inducción de estudiantes de los programas de admisión especial que tiene la universidad -PAES[6] y PEAMA[7]-.

El Programa Saber y Vida tomo una connotación intercultural en el año 2011, en donde se produce el encuentro con un grupo de estudiantes de la sede Amazonía, ubicada en Leticia. Estos estudiantes fueron quienes trajeron a este espacio la metodología *el Círculo de Palabra;* ellos lo llamaban *los hijos del tabaco y de la coca.* A partir de esta experiencia, en el año 2012, se estableció en pleno esta estrategia metodológica en el espacio de la facultad de Biología de la sede Bogotá, con la participación de autoridades indígenas y comunidad estudiantil del claustro universitario.

El Círculo de Palabra ha sido un proceso intermitente. En 2013 se suspende a razón de diferentes impases administrativos y logísticos; pero la experiencia sirvió de referente para que

[6] Programa de Admisión Especial para miembros de comunidades indígenas -PAES-. Para mayor información sírvase consultar http://www.admisiones.unal.edu.co/pregrado/comunidades-indigenas/.

[7] "El PEAMA es el programa Especial de la Universidad Nacional de Colombia dirigido a bachilleres de las zonas de presencia nacional, anteriormente denominadas zonas de frontera: Amazonía, Caribe, Orinoquia y Tumaco, que les permite ingresar a cualquiera de los 73 programas de pregrado en las áreas de Ciencias, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud (excepto medicina) e Ingeniería." Recuperado el 7 de julio de 2017de http://www.virtual.unal.edu.co/innovaciones/peama.

en 2014 se reabriera el proceso, hito que permitió la consolidación del equipo dinamizador de la estrategia. Los últimos tres años de trabajo (2014-2017), el Programa Saber y Vida, se ha configurado como un escenario de diálogo intercultural y pensamiento crítico de carácter decolonial, es por ello que se está en el propósito de consolidarse en *la Escuela Saber y Vida,* en aras de establecer un proceso que diera cobijo a la iniciativa de consolidar una red intercultural que convocara estudiantes, docentes, autoridades indígenas, pensionados y personal administrativo de la universidad.

La población de participantes del Círculo de Palabra rondaba entre las 32 y 45 personas, incluyendo a algunos abuelos indígenas, aproximadamente 2 por sesión, la coordinadora del proyecto, aproximadamente 5 pensionados de la UNAL por reunión, y un grupo de estudiantes de diversas regiones y comunidades que oscilaba aproximadamente entre los 25 y 30 en cada uno de los encuentros.

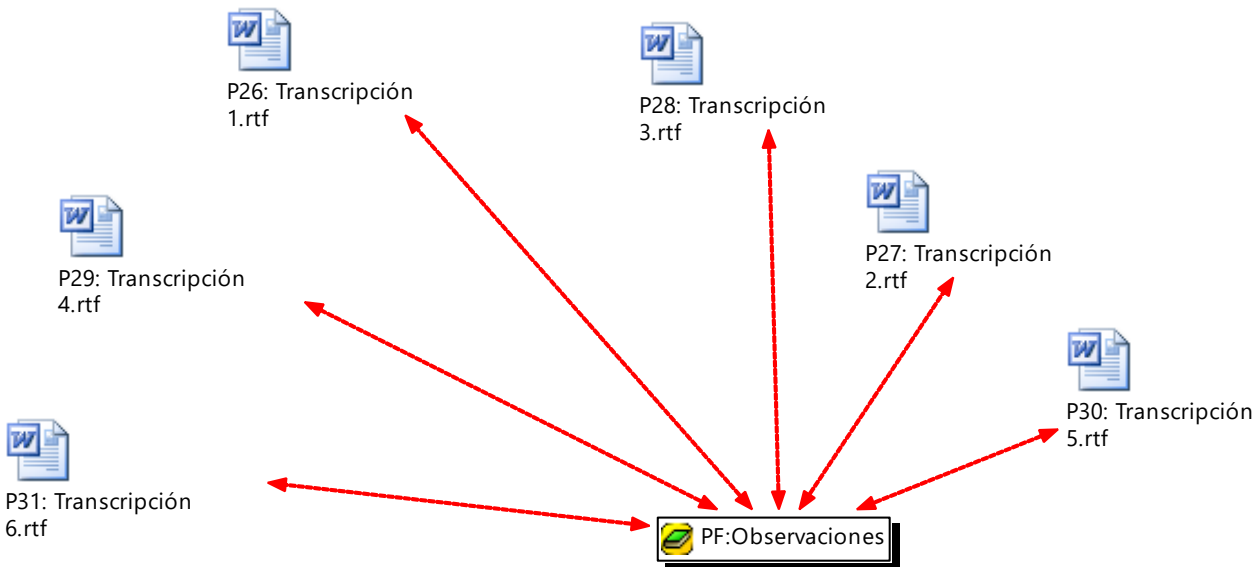
Procedimiento de recolección y análisis de información

Los datos se recogieron en un lapso de 5 meses desde el 21 de junio de 2015 y en el marco de la participación en 18 Círculos de Palabra, todos los miércoles de 5:00 p.m. a 7:00 p.m. Todos los círculos se registraron en audio. El último Círculo de Palabra tuvo como tema central las experiencias formativas que han tenido los participantes en la misma dinámica del aula intercultural. La observación participante y el grupo focal permitió precisar algunos temas y sujetos con información significativa para realizar posteriormente dos entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas fueron realizadas a Gloria Muñoz, directora del programa y a Juan Izquierdo, estudiante arhuaco de zootecnia.

Para el análisis de los datos se usó el software *ATLAS. Ti,* el cual permite reunir y analizar gran cantidad de información en diferentes formatos de texto, video y audio. Puesto que la atención está puesta en el estudio cualitativo, esta herramienta no pretende automatizar los procesos, pero si agilizar muchas de las actividades implicadas en el análisis. Así, esta herramienta permite crear relaciones entre la información, categorías de análisis, códigos, agrupaciones y súper-agrupaciones respondiendo tanto a categorías del horizonte conceptual como a categorías emergentes del proceso de análisis.

En el *ATLAS. Ti*, trascurrieron diversas etapas del análisis asociadas a 1. la transcripción e ingreso de las fuentes al sistema, 2. la relación de los datos de las diversas fuentes con las categorías, 3. el surgimiento de nuevas categorías al lograr agrupar los datos en categorías emergentes, 4. el análisis de indicadores que permitieran verificar la clasificación de los datos, y 5. el análisis de la relación lógica entre categorías.

En la primera etapa, se recurrió a las cuatro fuentes de la información: audio de Círculos de Palabra, diario de campo, relatorías y entrevistas. Dicha información es transcrita e ingresada a al sistema. Así, por ejemplo, todos los documentos que correspondían a observaciones participantes se asociaron a ese tipo de fuente. A continuación, se comparte un Output del sistema donde se refleja gráficamente dicho ejercicio.

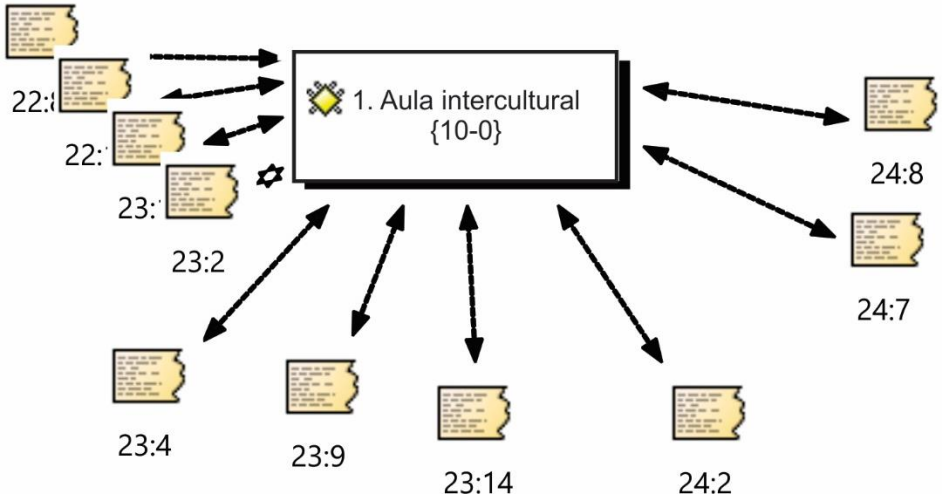


En la segunda etapa del análisis de la información, se estructuraron tres grandes categorías que se relacionan con los objetivos de la investigación. En el siguiente cuadro se expone dicha relación:

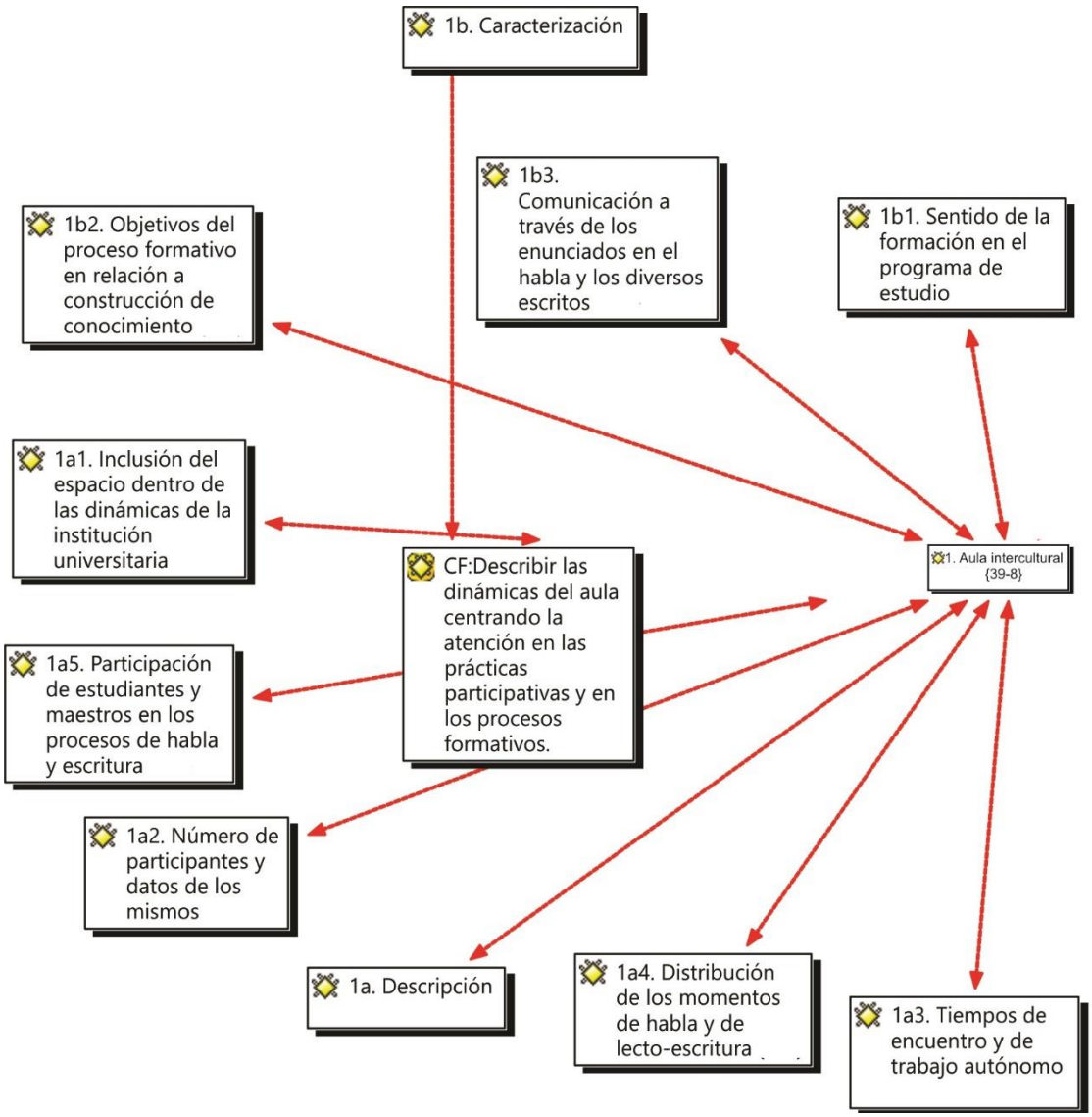
Objetivos de la investigación	Categorías generales
Describir las dinámicas educativas del Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida centrándose en su carácter intercultural.	Aula Intercultural
Identificar las configuraciones subjetivas que se dan en relación con las dinámicas del Círculo de Palabra, para así dar cuenta implícitamente de las experiencias formativas	Configuraciones subjetivas

de los sujetos.	
Caracterizar las experiencias formativas en su diversas manifestaciones, sinergias y tensiones.	Características de las experiencias formativas

En el *ATLAS. Ti* se desarrolló una lectura inicial de las fuentes, logrando una primera relación de los datos con las categorías generales. A continuación, se comparte un Output que refleja gráficamente estas primeras relaciones.



En la tercera etapa las categorías generales se dividen a su vez en subcategorías. Este segundo nivel de categorías surge de las estructuras previas al análisis y de aquellas que van emergiendo en el proceso mismo de organización y análisis de la información recogida. Estas subcategorías se urden a través de la cercanía, similitud y diferencia de las cualidades de los datos que se recogieron. A continuación, se comparten algunos Outputs del *ATLAS. Ti* como ejemplos.



En cuarta etapa, para mejorar y evaluar la identificación y agrupación de los datos correspondientes a cada categoría se determinaron indicadores que permitían optimizar el análisis. A continuación, se presenta un cuadro con las categorías generales, subcategorías y los indicadores.

Categorías generales	Subcategorías	Indicadores

Aula Intercultural	Procedimiento	i. Número de participantes ii. Datos de los participantes iii. Tiempos de encuentro y de trabajo autónomo iv. Distribución de los momentos de habla y de lecto-escritura v. Dinámicas de intervención. Tiempos, interrupciones, orden, imprevistos, etc. Distribución de relatorías, comentarios, recreos, conclusiones y charlas abiertas. vi. Participación de estudiantes y maestros en los procesos de habla y escritura. Momento en el que comenta el profesor y en el que comentan los estudiantes
	Características	i. Sentido de la formación del aula con relación a la dinámica universitaria ii. Objetivos del proceso formativo en relación con la construcción de conocimiento iii. Contextualización del conocimiento con referencias personales
Configuraciones subjetivas	Sentidos subjetivos	i. Enunciados registrados en el lenguaje escrito y hablado ii. Enunciados posicionados y relacionados con concepciones y emociones del sujeto iii. Enunciados referidos a sí mismo, al colectivo y al conocimiento en relación con concepciones y emociones atribuidas al sujeto iv. Enunciados que incluyen explicaciones del porqué, el para qué y el sentido de sus acciones e ideas.
	Organización de los sentidos subjetivos	i. Varios enunciados que refieren a un mismo tema ii. Diversos enunciados de los participantes en torno a un mismo enunciado o tema.

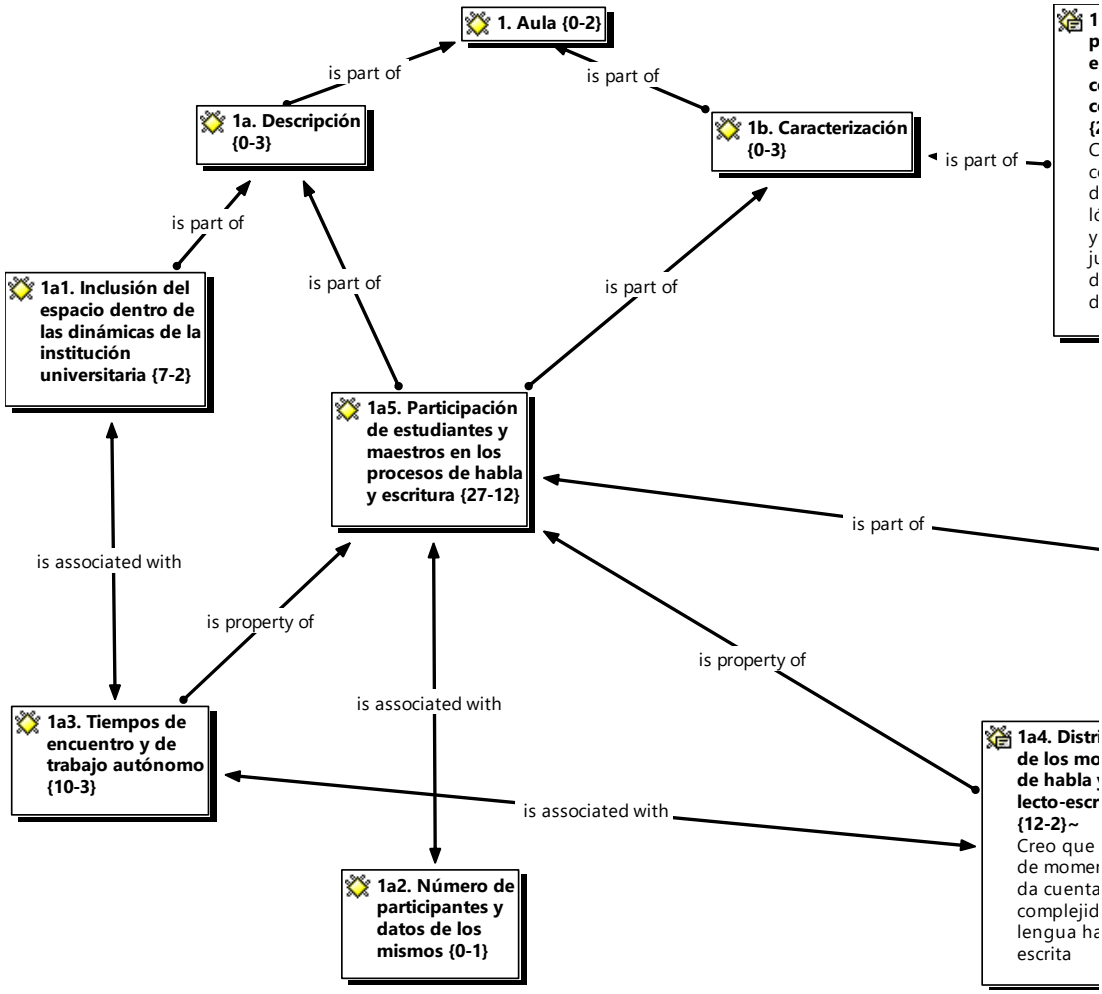
	Movimientos de la organización de los sentidos subjetivos	i. Enunciados del sujeto pasan a ser compartidos por otros ii. Enunciados de otros pasan a ser compartidos por el sujeto iii. Cambio en el orden e importancia de los enunciados iv. Cambios en las relaciones entre enunciados de un sujeto para llegar a conclusiones, dudas, divergencias y convergencias v. Enunciados del sujeto que permanecieron iguales luego de la interacción con otros
Características de las experiencias formativas		i. Interpelación entre participantes con respecto a sus ideas enunciadas ii. Dudas enunciadas producto del diálogo en el aula iii. Diversas posibilidades de interpretación de un mismo enunciado admitidas por un sujeto iv. Referencia a procesos y eventos propios del sujeto en los enunciados. Auto referencias. v. Enunciados relacionados con asuntos políticos, éticos, estéticos, entre otros vi. Diversidad de interpretación de los enunciados relacionados con el marco interpretativo propio de cada comunidad

El objetivo de la investigación se centra en la caracterización de las experiencias formativas/subjetivas. Para este objetivo, los datos presentaban características y atributos que hicieron necesarias la redefinición de las categorías analíticas. Así, las categorías determinadas previamente dieron lugar a un conjunto de categorías emergentes que se exponen a continuación.

Categorías de análisis cualitativo de los datos	
Categoría general	**Categorías emergentes**
Características de las	Experiencias formativas relacionadas con los procesos identitarios

experiencias formativas	Experiencias formativas relacionadas con los procesos de construcción del conocimiento
	Experiencias formativas relacionadas con la valoración de los saberes

La quinta etapa, corresponde al análisis de las relaciones entre las categorías. En el Atlas.ti esos vínculos se pueden determinan con asociaciones lógicas del tipo: “es parte de”, “está asociado con”, “es causa de”, entre otros. A continuación, se comparte un Output donde se refleja gráficamente la asociación lógica entre las categorías.



En la relación general entre las categorías de análisis se expresan dos ejes de estudio que son lo educativo intercultural y la subjetividad. Por una parte, en la caracterización del aula intercultural y de las experiencias formativas se expresa el estudio de lo cultural y lo educativo; por otra parte, en la caracterización de las configuraciones subjetivas, el estudio de sus transformaciones y la manifestación de sus elementos en los sentidos subjetivos, se centra el estudio de la subjetividad. Así, estos ejes permiten analizar el objeto de estudio que se entrama en las relaciones entre los movimientos de las configuraciones subjetivas y el proceso formativo que se presenta en el aula intercultural universitaria. Recordando, además, que dicho análisis se realiza desde la interpretación crítica de los Estudios Culturales; este análisis es posible al asumir que en las relaciones subjetivas y culturales se generan diversas tensión, encuentros y divergencias propios de las relaciones de poder en lo cultural.

El análisis de los datos se ha dado a través del proceso de codificación y categorización; este análisis ha permitido una revisión interpretativa con base en el sistema de conceptos organizados para esta investigación. A continuación, se exponen los resultados de la presente investigación en un ejercicio de relación constante entre los datos recogidos y las interpretaciones teóricas y conceptuales que son posibles afirmar para los mismos. Las citas que se referencian corresponden en su mayoría a aquellas que tuvieron mayor confluencia de relaciones o que por el contrario representaban una excepción a la tendencia; lo cual a nivel interpretativo ha permitido describir y caracterizar tanto los lugares comunes como las tensiones más evidentes por la heterogeneidad de lo sujetos y las situaciones. Si el lector sigue la organización de los capítulos y acápites de los resultados podrá evidenciar que estos mantienen un orden coherente con las categorías y subcategorías, por lo tanto, con cada uno de los objetivos específicos, tal como

explicó anteriormente, todo esto se realiza procurando no perder el valor narrativo y continuo de la redacción.

***

CAPÍTULO 5. SOBRE LAS DINÁMICAS EDUCATIVAS DEL CÍRCULO DE PALABRA

Muchas veces la asimilación, adaptación y el intercambio de pensamientos con otras culturas pueden generar choques tanto en la construcción de la subjetividad como en los procesos educativos que promueven dichos encuentros. De la manera como sean trabajadas esas diferencias depende no solo la transformación subjetiva, sino también, la forma como se gesta la pedagogía intercultural. Esta es la intención de los últimos capítulos de este proyecto investigativo, socializar los resultados y la discusión a la luz del marco conceptual y metodológico y a partir de ello, realizar una caracterización de las experiencias formativo/subjetivas, en aras de suscitar un marco inicial para trasladar la reflexión de una pedagogía intercultural en el escenario de la educación superior.

El Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida, una propuesta pedagógica intercultural de la UNAL.

El investigador tiene el primer contacto con el Programa Saber y Vida el 21 de junio de 2015. Ese día, en la Plaza Che Guevara de la UNAL, se reunieron los participantes del Círculo de Palabra a celebrar el Inti Raymi, que en quechua significa “fiesta del sol”. A partir de ese

momento, de la mano de Gloria Muñoz, directora del programa y de Eufrasia Herrera, abuela uitoto y gestora del proyecto, el investigador participó de las diferentes actividades.

Uno de los primeros temas sobre los que se realizó una indagación fue el origen y desarrollo de la propuesta de pedagogía intercultural. Se ha relatado que el terreno para la siembra de lo que sería el Círculo de Palabra se dio en el vientre de la UNAL, en medio de toda la belleza natural de la Sede Amazonía. Los estudiantes de distintos orígenes empezaron a reunirse en el año 2010, muiscas, pijaos, uitotos, entre otros. La conformación del círculo fue desde inicio marcado por la participación abierta, encontrando temas y preocupaciones compartidas para que todos los saberes se tejieran, para que las emociones y consejos se compartieran en un escenario de plena confianza.

En el año 2011 el Círculo de Palabra logra establecerse en la capital del país, en la Sede Bogotá de la UNAL. Esto representaba y representa un reto porque las diferencias culturales son mayores en este espacio. La propuesta pedagógica logró establecerse como un espacio intercultural donde se da un intercambio libre de pensamiento, resaltando lo común de los pueblos sin intentar silenciar las diferencias y abriendo puertas al diálogo.

En principio, el espacio se consolidó con el apoyo de Bienestar de Sede, el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Posteriormente, una red de pensionados, egresados, docentes y estudiantes fortaleció la dinámica con su participación, llevando a que el programa se vinculara con el Observatorio de Conflictos Ambientales de la UNAL, la Facultad de Artes, el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, diversos colegios y resguardos

indígenas. El Círculo de Palabra, como propuesta de pedagogía intercultural, ha tenido un impacto social reconocido con el premio de innovación social de la UNAL, entre los diversos espacios de implementación se encuentran algunas ferias, universidad, colegios y en los mismos territorios de donde los estudiantes provienen.

En el 2016, el Círculo de Palabra se presenta ante la UNAL como una opción de un curso electivo, llamándolo aula de saberes ancestrales y tradicionales. Antes de ser un curso reconocido por las dependencias académicas funcionó como un espacio de educación alternativa y complementaria, gestionado principalmente desde los mismos estudiantes de comunidades indígenas. Este hecho, describe un proceso de apropiación académica, un reconocimiento institucional del valor de la propuesta y un ejercicio activo para abrir espacios de diálogos epistemológicos y culturales.

El Círculo de Palabra también es reconocido por las dependencias de bienestar universitario pues facilita la inducción y adaptación a la vida universitaria de los estudiantes acogidos por los programas de admisión especial que tiene la universidad -PAES y PEAMA. Al respecto de la propuesta del Círculo de Palabra, la Profesora Gloria comparte lo que para ella son las principales contribuciones del espacio a los estudiantes de la UNAL:

> *"(...) esta propuesta ha ayudado muchísimo a los estudiantes que vienen de regiones, les ha ayudado un poco a afianzar, no solamente su identidad cultural sino también los lazos afectivos dentro de la universidad. Creo que esos lazos afectivos pueden ser evidentes en estos escenarios, por esto también, durante este año hemos consolidado la red intercultural, en aras de buscar esos saberes, talentos y ese arte con los que cada uno viene de cuna, poderlo evidenciar y buscar un escenario que la universidad pueda*

reconocerlo; para hacer este encuentro intercultural el escenario por excelencia es el Círculo de Palabra." (Programa Saber y Vida, 2015:c)

Descripción de las dinámicas del Círculo de Palabra

El Círculo de Palabra inicia con el saludo a los asistentes, el reconocimiento del lugar como un espacio sagrado y con algunas reflexiones sobre la importancia de las sesiones en la vida universitaria, en la formación de los estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas y de los estudiantes en general. En seguida cada uno de los participantes dice su nombre, se presenta y da algunas palabras. El desarrollo central de las sesiones se dan entorno a un tema o una pregunta que cada uno de los participantes responde. En la primera ronda de participación, la voz se le va dando uno a uno, siguiendo el orden en el que están sentados, asegurando que todos participen, sin interrumpirlos y dejando en último lugar de intervención a los abuelos de comunidades y a los docentes. Las siguientes participaciones se realizan sin seguir un orden determinado. El cierre lo hacen la Profesora Gloria y los abuelos indígenas, generalmente la abuela Eufrasia, con algunas palabras, un agradecimiento y algún gesto ritual. En el Anexo 4. se pueden ver algunas fotografías tomadas en los Círculos de Palabra. A continuación, se comparte un relato del día 7 de octubre de 2015 que refleja el transcurrir general del Círculo de Palabra:

"La parte posterior del departamento de Biología, en torno a la laguna sagrada, acumula troncos que son colocados en el centro del Círculo de Palabra. De nuevo son los indígenas arhuacos los encargados de encender el fuego; ellos llegan ese miércoles antes de las 6:00 P.M. y avivan el fuego con mayor experticia que todos los demás.

Todos nos sentamos en pedazos de madera, recibimos el calor de las llamas y nuestra ropa queda oliendo a leña. En círculo todos nos podemos ver por igual y la totuma con

chicha puede rotar en una sola dirección. Al comenzar, siempre es Gloria quien recuerda que el Programa Saber y Vida y el Círculo de Palabra están vinculados al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, que la fórmula que orienta el proyecto es territorio más memoria igual a identidad. La voz le es dada a la abuela Eufrasia, de la comunidad Uitoto, quien resguarda el carácter sagrado, ritual y espiritual del círculo; ella con algunas palabras agradece a los abuelos, los ancestros, los espíritus y los participantes; toma un poco de tabaco y lo pone debajo de su lengua, bebe de la cahuana y recuerda que la palabra es dulce.

Como reconocimiento a las comunidades y a los participantes, se hace una ronda en la que cada uno se presenta, dice su programa de formación y la comunidad a la que pertenece. Así, por ejemplo, se presenta Sol Muchavisoy, estudiante de física y representante de la comunidad Kamentsá del Putumayo. Clara la diversidad del grupo, Gloria explica que el espacio facilita el encuentro intercultural, interdisciplinar e intergeneracional. En el encuentro entre generaciones, es reconocido el papel de los abuelos, como adultos y sabedores, incluyendo a los profesores, pensionados de la UNAL e invitados de comunidades indígenas.

El tema de conversación, de este día, es el elemento agua y el uso que hacemos del mismo. Uno a uno, siguiendo el sentido de las manecillas del reloj, los participantes van expresando su punto de vista. Durante dos horas y media todos los que estaban presentes hablaron, haciendo alusión constante a la interpretación que se puede ofrecer desde cada una de las culturas que representan, sus carreras y experiencias personales. En aquel círculo el agua se hizo lluvia, pasó por el estudio químico, biológico, los arhuacos la recogieron en su mitología, los pijaos la hicieron matriz para hablar del parto consciente, el agua se hizo sangre en los recuerdos de la guerra y la comercialización del recurso.

Antes de terminar, dos estudiantes de ciencias humanas, bogotanos, preguntaron qué eran los pagamentos. Los Muiscas hicieron énfasis en el cuidado de los lugares sagrados, en este caso de los lagos, ríos y océanos. Se convocó a una limpieza de la laguna de Biología, lugar sagrado de los Muiscas; proceso que incluiría la limpieza física y espiritual del lugar. "Es necesario venir y dar las gracias, tener pensamientos bonitos y purificarnos junto con nuestra madre".

Algunas mujeres dejan de tejer, algunos hombres cesan de mambear y alimentar su poporo, todos nos ponemos de pies. El aula intercultural termina con un cierre ritual, Guney Maku, de la Sierra Nevada de Santa Martha toca el caracol, Marinella de la comunidad Pijao dice algunas palabras y por último la abuela Eufrasia dirige un baile y un canto en lengua Uitoto" (Programa Saber y Vida, 2015:a).

Anteriormente, se ha descrito la organización del círculo de palabra, así como su dinámica de diálogo. Es importante señalar que la hora de encuentro, así como la disposición del círculo siempre fue la misma. La moderación por parte de Gloria, así como los dos momentos de participación fueron constantes en la dinámica del grupo. El aula siempre iniciaba con gestos rituales de apertura y cierre que eran precedidos por el abuelo o la abuela presente, casi siempre Eufrasia. El lugar de encuentro cambió en tres oportunidades, una, cuando se celebró el Inti Raymi en la Plaza Ché de la UNAL, dos, cuando la dinámica se realizó cerca de la capilla de la universidad y tres, cuando el círculo se realizó en Corferias, dentro de una feria de exposición artesanal en la que el grupo decidió participar.

***

CAPÍTULO 6. EL CÍRCULO DE PALABRA COMO AULA INTERCULTURAL.

La propuesta pedagógica del Círculo de Palabra que surge y se expande en la UNAL se describe en sus sentidos y prácticas. En el marco de este ejercicio investigativo, el análisis del Círculo de Palabra se centra en su carácter intercultural; con lo cual, se identificaron las características pedagógicas que consolidan el espacio como un aula intercultural, a saber:

Alteridad, el encuentro con el otro.

En correspondencia con el marco conceptual, se afirma que un aula es intercultural cuando se propicia el encuentro intersubjetivo, con un otro diferente; así, se hace necesaria la existencia de la alteridad como eje trasversal del aula, tal cual lo refleja la reflexión dada por Juan Izquierdo al referirse al Círculo de Palabra y su desarrollo como herramienta intercultural:

> *"aquí lo que estamos haciendo son diálogos interculturales, porque llegan visiones de otras personas, pensamientos de otros seres, de otras comunidades y es una forma que se acerquen de una manera sencilla, simple y dulce para compartir"* (Programa Saber y Vida, 2015:d).

El Círculo de Palabra, tal como lo describe Juan, cumple el principio relacional de la pedagogía intercultural al facilitar el encuentro, al permitir que *lleguen visiones* diversas, esos *otros seres* y confluyan en un mismo espacio y diálogo. Aquel encuentro diverso es evidente al realizar una descripción más detallada de la población participante. En principio se puede caracterizar como un encuentro intergeneracional, dado que se hallaban abuelos indígenas, pensionados de la institución y estudiantes.

Dentro de los participantes se incluyen a los abuelos indígenas, la abuela Eufrasia Uitoto, que participa constantemente, así como dos líderes Muiscas y una líder Kofán que eventualmente acompañaban el proceso. También acompañaba en las sesiones la coordinadora del proyecto, la Profesora Gloria y un grupo de aproximadamente 5 pensionados de la UNAL. El número de estudiantes que asistía a los Círculos de Palabra se mantenía aproximadamente entre los 25 y 30, provenientes de la Sierrra Nevada de Santa Marta, aproximadamente 5 Arhuacos; del Amazonas, 3 Uitotos; de Nariño, 3 estudiantes de la comunidad de Los Pastos; del Tolima, 1 estudiante Pijao; del Putumayo, 4 Kamentsás; 3 estudiantes afrodescendientes; 2 estudiantes campesinos del plano cundiboyacense; más o menos 10 estudiantes originarios de Bogotá. La diversidad del encuentro era complejizada también por lo interdisciplinar, pues los estudiantes asistentes, como población, estaban inscritos en las 11 facultades de la UNAL - Sede Bogotá.

Procesos de participación en el aula

Como es evidente, el encuentro de la diversidad, la alteridad, era constante en el Círculo de Palabra, pero no por eso es seguro el diálogo entre las partes. Porque, tal como dice Juan Izquierdo,

> *"es muy fácil hablar desde nuestro lenguaje, pero lo difícil es llevarle ese lenguaje a la persona que nunca se ha acercado a un pensamiento indígena, ese es el reto también, ¿sí?… Por eso aquí también hemos tratado de transmitir un lenguaje, simple y sencillo"* (Programa Saber y Vida, 2015:d)

Desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, se propone la transformación de las relaciones para el cambio (Walsh, 2010); pero esto depende en gran medida de que las relaciones

de alteridad estén mediadas por una comunicación *simple, sencilla y dulce,* es decir, en la formación de un vínculo que propicie el acercamiento y la apropiación de un conocimiento emanado de un contexto no hegemónico.

El aula intercultural es esencialmente un aula participativa, entendiendo así, que las dinámicas del espacio deben facilitar la interacción abierta de los asistentes, dando lugar al diálogo mediado por un lenguaje común y las diversas expresiones del lenguajes hablado y escrito (Barnes, 1992). El diálogo que surge en el aula intercultural se ve facilitado por los medios de comunicación a los que se acercan los participantes desde su diferencia, proceso que la abuela Eufrasia afirma que ha observado en los asistentes al Círculo de Palabra:

> *"yo lo he venido comprobando también, cuando nosotros llegamos a la universidad tenemos que encontrarnos con muchos saberes de otras personas. Y tenemos que aprender a utilizar también esos medios (...) Y también cuando un muchacho va a las comunidades, también tiene que acercarse de otra forma, también probando medicina, y a qué sabe la medicina. Si se dice que la palabra es la coca, y la coca no causa ningún efecto. Hay que cambiar conceptos, que las plantas se usan para drogarse o que es brujería, pues en últimas la misma planta va empezar a enseñarle también que son esos diálogos interculturales, no solo a partir de transmitir un saber sino de encontrar lenguajes compartidos"* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

El posicionamiento eurocéntrico que se ha instalado en el imaginario cultural occidental, como perspectiva privilegiada del conocimiento, en muchas ocasiones descarta la existencia y la viabilidad de otras lógicas epistémicas, de otras formas para conocer el mundo y generar relación con los demás (Walsh,2008). En el fragmento citado del diálogo con la abuela Eufrasia, se da cuenta de los imaginarios que el pensamiento occidental tiene frente a los rituales con plantas

medicinales, a través de los cuales las comunidades indígenas realizan procesos de compresión del contexto que se ubican lejos de los cánones occidentales establecidos para tal fin. Es una realidad vivida para este tipo de aulas interculturales, que en la participación se encuentran puentes de diálogo e igualmente tensiones.

Conocimiento contextualizado, conocimiento-acción

"Las cadenas ya no están en los pies sino en las mentes"

Manuel Zapata Olivella

Tal como se acaba de hallar, el encuentro y la participación en el aula intercultural facilitan puentes de diálogo y tensiones. Esto se explica, por una parte, por el hecho de que el conocimiento siempre está situado, se construye en un contexto determinado a través de procesos culturales y relaciones de poder, y por otra parte, del hecho de que la Universidad es una institución social, por lo tanto construida desde su contexto social y cultural. La propuesta interculturalidad promueve el diálogo, permite criticar las asimetrías y desigualdades que provocan las relaciones de poder existentes entre epistemologías, formas de poder, ser y saber, occidentales y no occidentales.

En esta línea de argumentación es posible afirmar que una experiencia educativa de carácter intercultural debe precisar de una comprensión y un análisis crítico del contexto en el cual se gesta. La comprensión contextual pasa por la identificación de relaciones de poder racializadas, jerarquizadas y que han trascendido a la naturalización. Esta dinámica crítica del contexto se

gesta en el Círculo de Palabra, tal como lo describe un estudiante de la comunidad de Los Pastos, participante del espacio:

> *"cada círculo que se realiza se tratan temas diferentes sobre las problemáticas que se dan en el país, las problemáticas que afectan nuestras comunidades, entonces desde damos opinión, damos palabra de cómo se ha manejado esa parte en nuestras comunidades. Lo que también es importante resaltar aquí es que estamos en un desarrollo de conocimiento y que es conocimiento no solo sea parte nuestra, sino que también podamos compartirla con este círculo; cuando nos reunimos aprender de otros lenguajes de otras comunidades, su pensamiento, su cosmogonía, su forma de vivir, cómo viven en sus comunidades nos enseña a cómo desarrollarnos nosotros también en qué estamos fallando en nuestras comunidades" (Programa Saber y Vida, 2015:b)*

En esta cita, se menciona el análisis de coyuntura que se realiza en los círculos de palabra, haciendo énfasis en la interpretación que hacen los participantes desde sus comunidades sin desconocer otras formas de pensar. El conocimiento-acción, como lo llama Barnes (1992), nos habla de esta característica de las aulas como un espacio de revitalización del conocimiento al darle un sentido contextual. En últimas, el proceso se engloba en lo que el estudiante llama "desarrollo del conocimiento", aclarando que ese conocimiento es compartido en el círculo, "no es solo nuestro".

En este análisis de la experiencia del Programa Saber y Vida en el Círculo de Palabra, se ha encontrado que el espacio se puede caracterizar efectivamente como un aula intercultural, en tanto es un aula que propicia el encuentro de la diversidad, la participación de los sujetos, así como el conocimiento situado y crítico con el contexto de las relaciones.

Se ha iniciado este apartado con las palabras de Manuel Zapata, dado que las dinámicas educativas interculturales del Círculo de Palabra se gestan al implosionar conocimientos cerrados y promover espacios de diálogo y de nuevas experiencias en la construcción del conocimiento. Es así como, por usar la metáfora, que las cadenas que nos impiden movilizarnos "no están en los pies", sino que están en la imposibilidad de transformar nuestra subjetividad. El Círculo de Palabra es un aula intercultural y da las condiciones para que posiblemente se den las experiencias formativas, que se transforme la subjetividad de los participantes, cuestión que en el siguiente apartado se analizará.

***

CAPÍTULO 7. EL CÍRCULO DE PALABRA, UN LUGAR TEJIDO DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS.

La manifestación de los elementos constitutivos de la subjetividad (sentidos subjetivos), la organización y transformación de estos, son evidencia de las experiencias formativas; esto, siguiendo la conceptualización de la experiencia formativa como el encuentro con un otro diferente que transforma mi subjetividad. Dicho encuentro y transformación surge con mayor facilidad en ciertas condiciones, tales como las que ofrece el Círculo de Palabra de la UNAL al ser caracterizado como un aula intercultural.

Procesos simbólicos y emocionales, sentidos subjetivos.

Se definió, con ayuda de la investigación de Palma (2009), a los sentidos subjetivos como los enunciados posicionados y relacionados con concepciones y emociones del sujeto. Esta

expresión de los sentidos subjetivos, relaciona cualquier tema al que se refiera el sujeto, incluso a sí mismo, con el complejo simbólico y afectivo que les caracteriza. Estudiando los procesos de habla y escritura dentro de la dinámica del Círculo de Palabra se contó con enunciados que eran evidencia de la expresión de sentidos subjetivos, tal como ocurre en el siguiente caso:

> "*Y también cuando uno habla lo importante es saberse escuchar, y eso que está hablando le permite reafirmarse lo que uno está caminando, porque de nada sirve hablar y compartir al otro, si eso realmente uno no lo está viviendo en su vida, sí, solo es conocimiento memorizado, mas no interiorizado"* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

Analizando los enunciados se observó que los sentidos subjetivos se registran no sólo por aquello que se dice, pues como se dice también es evidencia explícita de lo subjetivo. Así, decir que *"(...) porque de nada sirve hablar y compartir al otro, si eso realmente uno no lo está viviendo en su vida (...)"* permite asimilar una forma de relación con el otro, y además una manera de expresar la idea. Este entrecruce describe la opción metafórica del sujeto para referirse a algo, en este caso, la sensación que le suscita la construcción de conocimiento desde una epistemología intercultural crítica.

En la búsqueda de manifestaciones de sentidos subjetivos surgía la pregunta de si se hallaban con mayor facilidad en los enunciados del lenguaje hablado o el lenguaje escrito. Tal como se pensó, los sentidos subjetivos se manifiestan con mayor facilidad en las sesiones presenciales, en el lenguaje hablado. La explicación que se da a este hecho es que, por una parte, los textos expresan reelaboraciones que corresponden a la organización previa de varios sentidos

subjetivos, y, por otra parte, porque es en los diálogos donde el lenguaje exploratorio, con toda su espontaneidad, tiene mayor presencia.

En síntesis, los sentidos subjetivos se manifiestan en la experiencia educativa del Círculo de Palabra, en los encuentros presenciales que son más espontáneos en el diálogo y que permiten evidenciar en los enunciados del lenguaje hablado los sentidos subjetivos.

Sentidos subjetivos organizados, configuraciones subjetivas.

Los sentidos subjetivos, como elementos constitutivos de la subjetividad, se organizan para generar configuraciones subjetivas. Así, a nivel operacional se podría decir que contamos con enunciados que se organizan en torno a un mismo tema, desde las concepciones y emociones de cada sujeto. En este punto es importante resaltar que la subjetividad siempre es de naturaleza social e histórica, lo que permite hallar variantes de procesos subjetivos que se encuentran anclados a formaciones sociales específicas, que han sido creadas por sujetos históricos en el marco de contextos sociales e históricos determinados. La organización subjetiva diferenciada por contextos de formación es reconocida por los participantes del Círculo de Palabra, tal como lo menciona Guney, a continuación:

> *"(...) cuando nos pusimos a hablar aquí sólo con Jesús [Uitoto], con Juan [Arhuaco], que nos ponemos a hablar con diferentes hermanos que han caminado, hay otro tipo de lenguaje, más complejo, de alguna manera las personas de comunidades indígenas compartimos una forma de ver el mundo, de pensarlo y de sentirlo ¿sí?"* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

La importancia de identificar que hay "*otros tipos de lenguajes*", está dada en el orden de que se identifica la generación de unos referenciales para la comprensión y la construcción de realidad. Guney, lo que está señalando implícitamente es que su *forma de ver el mundo, de pensarlo y de sentirlo*, su mundo simbólico y afectivo, se organiza de una manera similar a la de otros miembros de comunidades indígenas. Es así, como las configuraciones subjetivas se hacen evidentes y se diferencian, reconociendo que esto está determinado por la construcción social e histórica de la subjetividad.

Asumir la subjetividad desde una dimensión socio-histórica implica el reconocimiento de su carácter de producente y de producida (Torres Carrillo, 2006). De una parte, la subjetividad está estructurada por diversos dinamismos históricos y culturales que la condicionan; y de otro lado, porque estructura los procesos sociales, transformándolos y gestando oportunidades de transformación de las relaciones sociales. Desde una pedagógica intercultural, la transformación de las estructuras sociales se hace posible en el encuentro intersubjetivo, en el encuentro de configuraciones subjetivas. Jesús, indígena uitoto, expresa esa posibilidad de encuentro en el espacio intercultural del Círculo de Palabra, de la siguiente manera:

> *Los mayores le enseñan a uno que también hay tipos de círculos: hay círculos abiertos, a nosotros nos enseñan que estos son un circulo amplio, que se habla así general, y hay círculos internos, donde el mayor lo sube allá a la loma, y hay círculos privados con la pareja… hay varios tipos de círculos. Esté es un circulo general, y aquí se comparte, se dialoga, se comparte medicina. Yo no voy a poder entender la palabra de Uitoto, si no mambeo un poquito desde el mambe que ellos practican, esa es la forma también de dialogar. El estudiante de la ciudad no va a entender sino se acerca a nuestra forma de pensar, así como nosotros a la de ellos y a la de la universidad."* (Programa Saber y Vida, 2015:d)

Esta dinámica educativa de *un círculo abierto, un círculo amplio, donde se comparte, se dialoga*, se identificó como propia del Círculo de Palabra; haciendo evidente que no se van a poder comprender sino encuentra una forma de dialogar con otras formas de pensar y sentir, con otras configuraciones subjetivas de los participantes; es indispensable *compartir la medicina, acercarse a la forma de pensar los estudiantes de ciudad, de la universidad.*

El Círculo de Palabra se ha construido así, como un proyecto epistemológico y cultural que permite diferenciar los procesos históricos de construcción del conocimiento, de posicionamiento de los conocimientos y de los proyectos propios como iniciativa intercultural. La distinción de diversos Círculos de Palabra, se identifica como una potencialidad para la construcción de un proyecto de incidencia a amplia escala, puesto que establece escenarios específicos para movilizar la subjetividad.

Movimientos de las configuraciones subjetivas, experiencias formativas/subjetivas.

Movilizar la subjetividad es un proceso complejo que se hace evidente y rastreable a través de las transformaciones en las configuraciones subjetivas, es decir, en el cambio de la forma de concebir un tema, de pensarlo y de sentirlo. A este proceso de movilización de la subjetividad, producto del encuentro, es a lo que Jorge Larrosa (2009) llama experiencia formativa. Se ha hecho evidente que el Círculo de Palabra es un aula intercultural en la que se manifiesta los sentidos y configuraciones subjetivas, ahora bien, por sus prácticas y sentidos, este espacio brinda las condiciones para que posiblemente se den experiencias formativas.

Las experiencias formativas se dan efectivamente en el aula intercultural, en el Círculo de Palabra, posibilitando *el Bildung,* el proceso de educación activa y transformación subjetiva. El Círculo de Palabra propicia un marco de posibilidad tal como describe un indígena arhuaco:

> "(…) *Y mi abuelo siempre decía: "Hay que aprender todo eso, porque eso nos sirve para defendernos de lo que viene de afuera, del bunachi, dice uno, el bunachi se refiere a la persona que no es indígena. Entonces esa fue la finalidad de venir a la universidad. Cuando llegué aquí he aprendido muchas cosas, pero en fue en el Círculo de Palabra donde me di cuenta que no sólo era para defenderme, sino que hay saberes y seres que también tienen una palabra dulce y un pensamiento bonito."* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

En este caso, el sujeto describe claramente dos momentos, una transformación. Su concepción del *bunachi* y sus saberes como aquellos de los que *hay que defenderse,* pasó a un vínculo emocional de reconocimiento y aprecio por la *palabra dulce y el pensamiento bonito* de esos *saberes y seres.* El sujeto señala directamente que este cambio en sus configuraciones subjetivas, fue posible gracias al Círculo de Palabra, siendo este hecho evidencia de que este aula intercultural sí hace posible las experiencias formativas desde sus dinámicas específicas. A continuación, se comparte otro fragmento donde uno de los estudiantes hace evidente sus experiencias formativas.

> "(…) *El Círculo de Palabra me ha ayudado a mí personalmente, a encontrarme conmigo, a encontrar qué es lo que yo quiero, qué es lo que yo he venido buscando y encontrar esa identidad que me hacía falta. Creo que por ser de la ciudad es que no tengo una identidad tan clara, a diferencia de los compañeros indígenas que vienen aquí. Eso fue algo que me molestó mucho al principio, darme cuenta que yo no tenía claro ni*

cuales eran mis raíces. Además, su forma de pensar me ha ayudado a formular mi tesis también con un interés de ayudar a alguna comunidad y no hacerla sólo por cumplir" (Programa Saber y Vida, 2015:b)

En este caso, el estudiante está describiendo que los encuentros en el Círculo de Palabra le han permitido reformular las respuestas sobre su identidad, es decir, las configuraciones subjetivas referidas a este aspecto. El sujeto señala que esa transformación, de las configuraciones subjetivas, no se presentó de manera pasiva, sino que el transito involucró tensiones y procesos afectivos notables. Así, es claro que el encuentro con el otro en el aula intercultural puede llegar a tocar temas sustantivos, una pedagogía intercultural que involucra a las configuraciones sobre el Ser. La pedagogía intercultural también involucra el saber. El proyecto de grado, la tesis, del estudiante se ha visto modificada por el encuentro con ese otro. Teniendo con esto un resultado evidente en la producción del sujeto y en la inmersión del Círculo de Palabra dentro de las dinámicas de la UNAL.

Tal como se evidencia, la experiencia formativa surge en un entorno intercultural, se suscitan procesos simbólicos y emocionales que trascienden en la experiencia subjetiva. Ahora bien, la diversidad de experiencias formativas invita a organizarlas de alguna manera que se puedan caracterizar. Recordando antes, que este análisis se hace desde la perspectiva crítica del enfoque intercultural y de las tensiones de las relaciones de poder que el campo de los Estudios Culturales invita a develar en este tipo de procesos culturales.

***

CAPÍTULO 8. CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS FORMATIVAS/SUBJETIVAS

La interculturalidad, en su sentido crítico, es un proyecto en construcción permanente atravesado por un tamiz político, social, ético y, ante todo, epistémico. La función de la pedagogía intercultural no está solo en reconocer o incorporar lo diferente dentro de la matriz o las estructuras vigentes, sino que va más allá de ello: la meta es implosionar, desde lo diferente, las estructuras coloniales del ser, el poder y el saber (Walsh,2010). En este sentido es que las experiencias formativas que se dan en el aula intercultural se manifiestan en diversos procesos de tensión, analizados desde las estructuras de poder que se ponen en juego y que se resuelven de diversas maneras en las configuraciones subjetivas. Los Estudios Culturales buscan el vínculo entre las relaciones de poder y los procesos culturales (Restrepo, 2011), permitiendo así, que la investigación y la caracterización de los fenómenos ocurra en medio del reconocimiento de las disyuntivas y sinergias que se hacen posibles.

En esta investigación se ha hallado que las experiencias formativas que se pueden caracterizar para los participantes del Círculo de Palabra están estrechamente relacionadas con la forma en la que el Programa Saber y Vida se ha vinculado a la UNAL. Como se ha descrito antes, esta propuesta fue acogida por la institución, primero, al facilitar desde Bienestar Universitario la recepción de los estudiantes de comunidades indígenas, segundo, en la vinculación del Círculo de Palabra como un aula para construcción de conocimiento desde una propuesta intercultural, y tercero, en la conformación de una red intercultural que permita la valoración de los diversos saberes. Así, en coherencia, se generan experiencias formativas entorno a los procesos de identidad de los estudiantes en medio de un nuevo contexto, entorno a la apropiación de otras

formas de construir conocimiento dentro de la institución y entorno a la valoración de los saberes ancestrales y occidentales.

Experiencias formativas relacionadas con los procesos identitarios.

> *"Y mi experiencia, lo que realmente siento y lo que realmente creo es que, permanezco acá en la ciudad y permanezco en la universidad, gracias al proyecto, gracias al Círculo de Palabra de vida. Porque personalmente no me siento con fuerzas suficientes para estar en esta ciudad, para enfrentarme a la universidad, a todos esos cambios que han sido muy complejos para mí, y, entonces, desde que entre he estado en el círculo, me he formado, conocí grandes amistades. Yo considero que todas las personas que estamos acá, y las que estamos trabajando, más todas las que han pasado por el círculo son mi familia."* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

Tal como afirma Larrosa (2009), los desplazamientos, la migración y los viajes facilitan que se den muchas condiciones para las experiencias formativas. En el caso anterior, el estudiante expresa que todos *esos cambios han sido muy complejos* para él, desde la llegada a Bogotá hasta el enfrentarse a la universidad. El Círculo de Palabra como red humana ha servido como grupo de apoyo para facilitar su proceso de adaptación a la vida universitaria. Para que esto sucediera el estudiante se ha identificado con el grupo a tal punto de sentirlos como familia. Así, en el marco de este ejercicio investigativo, se entenderá por experiencias formativas relacionadas con los procesos identitarios a todos los aportes que se generan en las experiencias y que enriquecen los recursos desde los cuales los sujetos y el colectivo definen su identidad y su pertenencia social.

El choque cultural que la población indígena experimenta en un contexto profundamente occidentalizado trastoca su identidad y genera la sensación de extrañamiento en el sujeto

respecto a su sentido de mismidad. Los espacios de educación intercultural, en donde se aplique el principio de alteridad, resultan altamente beneficiosos para la generación de movimientos subjetivos identitarios de carácter subjetivo, puesto que propician un escenario formativo en donde el *Bildung* opera en su sentido más integral provocando acciones educativas activas y una transfiguración de carácter personal y espiritual.

Otro aspecto identitario que se movilizó en las dinámicas de los Círculos de Palabra fueron los marcos de referencia y pertenencia cultural. En relación a este punto, una estudiante que se nombraba de procedencia campesina boyacense, describía lo siguiente:

> *"Personalmente yo vivía, así como en una especie de limbo, porque no había encontrado algo que me hiciera pensar y me hiciera reflexionar sobre lo que uno es. Intercambiar con las demás culturas, no solo indígenas sino también afros, y de otros lados, hace, le hace dar cuenta uno, de qué es lo que verdaderamente uno es y qué es lo que uno quiere hacer, encontrar esa diferencia entre los pueblos indígenas, lo hace llenar a uno de significado, lo hace sentir a uno mejor, en tanta diferencia también hay un lugar para mí". (Programa Saber y Vida, 2015:b)*

La colonización del ser se ejerce por medio de la inferiorización y la deshumanización (Walsh, 2006), y una de las claves de este proceso es la perdida de la identidad cultural. Estas acciones no solo se gestan a nivel personal, también están presentes en el colectivo; es por esta razón que situaciones como el desarraigo, la discriminación y la pérdida del sentido de mismidad se hacen presentes en el sujeto cuando se ve enfrentado a un choque cultural (Castro-Gómez, 2005); ello se hace evidente en el fragmento seleccionado para este apartado: *"Personalmente yo*

vivía, así como en una especie de limbo, porque no había encontrado algo que me hiciera pensar y me hiciera reflexionar sobre lo que uno es (…)"

Este proceso de pérdida de identidad se da gracias a que políticamente se ha trasladado a la cultura el imperativo de racionalidad formal concebida a partir de la noción de individuo "civilizado", es desde dicha concepción en donde históricamente se ha generado el estereotipo de barbaros para los pueblos indígenas y de sujetos no existentes para los pueblos y comunidades negras (Walsh, 2006). La interculturalidad se ha dispuesto como herramienta para la decolonización de estas concepciones del ser, mediante la construcción y reconocimiento de otros modos "otros" de poder, saber, ser y vivir. Este rasgo se hace presente en el Círculo de Palabra, y en la contribución a una revalorización de la identidad del sujeto por medio del compartir, tal como se hace evidente en el siguiente en el fragmento citado anteriormente:

> *"Intercambiar con las demás culturas, no solo indígenas sino también afros, y de otros lados, le hace dar cuenta uno, de qué es lo que verdaderamente uno es y qué es lo que uno quiere hacer, encontrar esa diferencia entre los pueblos indígenas, lo hace llenar a uno de significado, lo hace sentir a uno mejor, en tanta diferencia también hay un lugar para mí" (Programa Saber y Vida, 2015:b)*

Así, las experiencias formativas surgen en el encuentro intercultural del Círculo de Palabra al transformar aquella sensación de pérdida de identidad y mover su mundo simbólico y afectivo donde sus marcos de referencia y pertenencia cultural pueden hallar un lugar. *En medio de da tanta diferencia hay un lugar para mí*, en medio de tanta diferencia se reconoce la validez de otros modos de ser y de vivir.

Experiencias formativas relacionadas con los procesos de construcción del conocimiento.

Como se ha descrito anteriormente, el Círculo de Palabra al ser un aula intercultural facilita el encuentro de la diversidad, facilita la participación a través del lenguaje hablado y expresa el conocimiento en relación con el contexto y los marcos de referencia cultural. Estas características propician experiencias formativas donde el aspecto que se pone en juego son las formas en las que se valida y construye el conocimiento. Este hecho se puede analizar claramente en las siguientes palabras de unos de las participantes del Círculo de Palabra:

> *"(…) Primero que todo, es un agradecimiento que uno tiene con estas personas que llegan a compartir con uno la palabra, porque de una u otra manera, realzan la identidad de uno, lo hace encontrarse en uno mismo. Porque muchas veces uno como indígena, dice que uno es el discriminado, pero muchas veces como indígenas somos nosotros mismos los que más nos discriminamos y discriminamos a otros. Yo les pongo el ejemplo en las formas de aprender. En este espacio uno encuentra otras formas de aprender, no es la típica clase donde el que más habla es el profesor. Yo llego aquí y sé que puedo expresar lo que realmente siento y pienso, no es que entre y me olvide de que soy indígena, o que lo que voy a hablar es una teoría que no tiene que ver con lo que uno vive en sus casas, pero tampoco discrimino los saberes que cada uno trae de sus carreras"* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

En el fragmento, se identifica el vínculo con el Círculo de Palabra en la acción de agradecimiento que se suscita por el hecho de *compartir la palabra* y facilitar experiencias formativas relacionadas con la identidad, *el realzar la identidad*; pero a su vez, el sujeto genera un marco de referencia para el establecimiento de una postura crítica frente a la discriminación existente entre los mismos pueblos indígenas e igual entre los pueblos indígenas y los pertenecientes a otras comunidades.

La discriminación hace alusión a las relaciones de poder jerarquizadas que surgen, centrado en este caso en el saber (Quijano, 2000); tal como lo expresa la estudiante en su experiencia formativa en el Círculo de Palabra: *Yo llego aquí y sé que puedo expresar lo que realmente siento y pienso, no es que entre y me olvide de que soy indígena*. Sus configuraciones subjetivas alrededor de su posibilidad de participar y de la relación del conocimiento con su identidad, se transforman de manera significativa en la experiencia.

En un sentido epistémico, la educación intercultural visibiliza distintas maneras de saber y ser, que propenden por el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no solo se articulan, sino que además de ello, dialogan para generar contextos de construcción en donde prima la legitimidad, dignidad, igualdad y el respeto (Walsh, 2010); *no es que entre y me olvide de que soy indígena, (…) pero tampoco discrimino los saberes que cada uno trae de sus carreras*. La interculturalidad como herramienta pedagógica permite así, un cuestionamiento a las lógicas de racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder; a tal punto que hay una libertad de expresión, un lenguaje exploratorio, en términos de Barnes (1992).

Las experiencias formativas relacionadas con procesos identitarios y a los procesos de construcción de conocimiento ponen en juego las relaciones de poder a través de las cuales se valoran los diversos saberes. Tal como describe la estudiante en el último relato citado, el entrar a un aula intercultural de este tipo donde no se olvida el saber indígena, el saber propio, donde la teoría se relaciona con el contexto, donde los saberes de la academia y las diversas disciplinas desarrolladas en la UNAL. Así, la construcción del conocimiento se vio reflejado en las

experiencias formativas de los participantes del Circulo de Palabra, e igualmente las experiencias relacionadas con la valoración de los saberes.

Experiencias formativas relacionadas con la valoración de los saberes.

Históricamente se han suscitado diversas formas de relacionar y valorar el saber occidental y el saber ancestral en los espacios educativos. En un principio, las comunidades indígenas recibieron la educación occidental porque llegaban misioneros a instaurar su educación en esas comunidades, en muchas ocasiones de manera violenta; la abuela Eufrasia, indígena Uitoto, relataba como las monjas llegaban a prohibirle de niña el uso de su lengua, de su pelo largo y el referirse a ciertos temas, como las plantas medicinales. Las comunidades indígenas también han hecho un esfuerzo por desarrollar lo que es la educación propia, como una propuesta específica, gestada desde las mismas comunidades, con el fin de preservar la autonomía de su conocimiento ancestral y adaptar el conocimiento occidental al mismo (Marcos, 2005). Este tipo de valoraciones y tránsitos son descritos por una de las participantes del Círculo de Palabra, a continuación:

> *"Vengo de una región, de una comunidad del norte, allá nací, y crecí. Mi primera educación como tal fue la educación de la casa, de la familia, y la educación de la comunidad de alguna forma. Entonces, en esos momentos, nunca ni mi mamá, ni mi papá, se afanaron por llevarme a la escuela. Yo ingrese a la escuela indígena de la comunidad cuando tenía diez años, once años; y me dijeron vaya a aprender a leer, a escribir y a leer, y a sumar, ¿no? Luego, me fui al colegio de la educación básica digamos, y fue en un ambiente muy diferente al ambiente que conocemos acá; un ambiente de aprender a tejer el fique, a sacar el fique, a tejerlo, a teñirlo, reconocer las plantas. Y en ese momento en que yo estuve en esa época, el ambiente de esa educación*

> *era muy débil, porque estábamos saliendo de un periodo de crisis que tuvo la comunidad; entonces estaba la moda de la educación del Bunachi, de la educación occidental. Entonces dentro de la misma comunidad había una especie de rechazo a la educación ancestral, y en mi comunidad había un a la educación tradicional digámoslo, no ancestral." (Programa Saber y Vida, 2015:b)*

El éxito de la colonización del ser se ha dado a través de dispositivos culturales y relacionales, los saberes que se incluyen y los que no, develando esto una relación de poder (Quijano, 2000); el hecho de que se aprenda *a sacar el fique, a tejerlo, a teñirlo,* describe decisiones de poder, así como la decisión de la educación que te enseña *a escribir y a leer, y a sumar*. La fragmentación de los lazos de solidaridad existentes en las comunidades indígenas también ha permitido que la colonización del ser y del saber sea impuesta por el canon hegemónico, *entonces dentro de la misma comunidad* puede haber *una especie de rechazo a la educación ancestral,* impactando así, de manera significativa en los procesos de transmisión de conocimiento y la valoración de los saberes.

En la propuesta del Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida se observa otro tipo de interacción y valoración de los saberes. La experiencia de esta aula intercultural ha suscitado una participación de la cosmogonía de los pueblos indígenas, lo cual se convierte en semilla de procesos de transformación a los cuales apunta la interculturalidad. El Círculo de Palabra propicia un escenario donde la construcción colectiva de conocimiento se convierte en insumo para identificar las dinámicas de valoración de los saberes que esta fuera de los cánones de producción y validación del saber, tal como lo evidencia la siguiente experiencia formativa de uno de los sujetos:

"El Círculo de Palabra, para mí, ha sido uno de los espacios más bonitos que yo he encontrado acá en Bogotá, es un espacio donde uno tiene la oportunidad de escuchar a las demás personas, de conocer de su sabiduría, de conocer sus medicinas; así mismo, también tiene la posibilidad de uno mostrar de donde uno viene, quién es uno, cómo es su cultura y reafirmar, eso, reafirmar la identidad propia, hacer valorar lo que uno es y lo que uno sabe como indígena ¿no? Dicen los mamos: "Ser indígena no es tener todo, de todos los pueblos, ser indígena es tener lo que te dejaron tus ancestros, saberlo estudiar, saberlo comprender, y saber reutilizar, eso es ser indígena, llevar adentro lo que uno es y compartir con los demás"" (Programa Saber y Vida, 2015:b)

El encuentro diverso y la posibilidad de participación, en esta experiencia formativa del sujeto, da lugar a la revaloración de la identidad propia, lo que es *ser indígena,* y los saberes correspondientes a este contexto de comprensión. El círculo de palabra es *un espacio donde* se *tiene la oportunidad de escuchar (…) y de mostrar quién es uno, valorar lo que uno es y lo que uno sabe como indígena.* En medio de esa valoración de los saberes ancestrales se dan diversas tensiones y jerarquías, tal como lo describe a continuación uno de los egresados de la UNAL, indígena arhuaco:

"De la educación formal tengo otra perspectiva. Yo soy egresado de zootecnia, yo la veo más… digamos, básicamente yo no trabajo en zootecnia, yo la veo como un ahorro, por si acaso algún día necesito desvararme con algo. Entonces para mí, yo no tengo una profesión; yo soy lo que me enseñaron mis abuelos, lo que me enseño mi mamá, lo que me enseño mi familia. Así que el día que me toque hacer de zootecnista, me pongo el overol y digo hoy soy zootecnista, pero mientras tanto sigo en este camino que me agrada: el de enriquecerse uno de todo lo que uno hace, de soñar con que algún día la familia de uno, los hijos de uno, puedan aprender a hablar la lengua nativa y puedan vestirse como uno y puedan sentirse orgulloso de que le enseñaron a uno la lengua nativa, para yo enseñarles su tradición, su cultura" (Programa Saber y Vida, 2015:d)

En este caso la experiencia formativa ha señalado una valoración del conocimiento ancestral en la que se asume una apropiación del conocimiento occidental, de la zootecnia, como un saber auxiliar, complementario, casi como una estrategia financiera. Este movimiento subjetivo posee una enorme potencialidad para suscitar procesos decoloniales de carácter epistémico, tal como los ha conceptualizado Castro-Gomez (2005); dado que experiencias formativas interculturales dadas en el marco de la horizontalidad y el pensamiento crítico, permiten que se susciten estos movimientos subjetivos en aras de matizar la información que se obtiene del ámbito académico occidental.

La evidencia muestra que la experiencia formativa categorizada en la valoración de los saberes ancestrales, se genera a partir de dos condiciones: la primera, refiere al aprendizaje que se gesta en el encuentro con la cultura occidental, y la segunda, relacionada en el encuentro con el conocimiento ancestral en un espacio occidental. Una experiencia formativa de carácter intercultural decolonial, debe considerar dentro de sus estrategias de actuación, la remembranza de las mismas herramientas de transmisión de conocimiento que se gestan en los entornos no occidentalizados (Walsh, 2009); puesto que son los dispositivos que movilizan la identidad cultural; factor fundamental para procesos de incidencia y transformación de relaciones; los cuales son funcionales al proyecto intercultural crítico.

El cumplimiento del principio de alteridad y diálogo quedaría vacío si no se propicia una aprehensión del saber circulante. Así, en la siguiente cita observamos cómo se suscita la concatenación de esos conocimientos en el marco de un saber propio que es altamente valioso:

> *"(...) Yo lo he venido comprobando también, cuando nosotros y cada uno de nosotros, llegan a la universidad, tienen que encontrarse con muchos saberes de otras personas. Y tenemos que aprender a utilizar también esos medios. Como el computador… pues sí, es el poporo del blanco, como yo le decía a Guney. El computador, y aunque muchos no tengamos esa posibilidad, tenemos que aprender eso también. Porque para pasar un proyecto, tenemos que aprender de esas formas, tenemos que, a hacer diarios de campo, tenemos que aprender a sistematizar, tenemos que aprender a planear bien los objetivos específicos, unos objetivos generales, una introducción, ¿sí?, un cuadro de costos, y todo eso realmente ayuda ¿sí? Pero sin perder la esencia."* (Programa Saber y Vida, 2015:d)

El posicionamiento de los saberes ancestrales no implica la eliminación de los saberes occidentales (Walsh, 2009), es la primera evidencia del fragmento seleccionado, *el poporo* sirve como esquema de comprensión de un instrumento como el computador, sirviendo la metáfora como proceso de asimilación. Las experiencias formativas que se gestan en torno a la valoración de los saberes occidentales son posicionadas dentro de la interculturalidad, *saberes que ayudan sin perder la esencia*; pero, también, para viabilizar concepciones diversas y críticas a través de los mismos medios por los cuales se instauran los saberes.

Es de notar que los procesos formativos en donde hay un poder horizontal y coexiste la distinción de diversos niveles para la generación de conocimiento, propician una educación de carácter activo (Walsh, 2009), lo que se traduce a un entorno intercultural en la valoración del conocimiento ancestral, pero a su vez la identificación de estrategias para la inserción del saber occidental.

> *"En medio de una de las sesiones del Círculo de Palabra, junto al Departamento de Biología, se hablaba sobre el elemento tierra. Marinella, indígena Pijao, decía que colocar cemento sobre la tierra era asfixiar a la Madre. Luego de esa palabra siguieron las intervenciones, el fuego encendido y todos con la opción de participar. Un estudiante, bogotano, de ingeniería civil, después de una hora corrida dice que luego de este compartir en el círculo, en especial de las palabras de Marinella, ha decidido trabajar sus proyectos, en específico su trabajo de grado, en torno al tema de materiales de construcción que sean sostenibles y responsables con el medio ambiente, principalmente a la hora de pavimentar la tierra" (Programa Saber y Vida, 2015:a).*

Como se presenta en esta experiencia formativa, se da cuenta de una estrategia pedagógica en la que se permite un acercamiento de los saberes occidentales con los saberes ancestrales. Para ello, metafóricamente uno de los estudiantes ha planteado paralelos al decir que *los mundos diametralmente distintos se pueden comparar,* así, por ejemplo, *las enseñanzas del mamo con una clase magistral, las aulas en el la loma son las aulas de cemento*. Este hecho da cuenta de la primera parte de la estrategia pedagógica, la segunda parte consiste en el acercamiento a las culturas, sin embargo, una vez ha sido posible la comprensión del oyente se genera la oportunidad para la socialización crítica de los conocimientos. *Colocar cemento sobre la tierra es asfixiar a la Madre,* y este elemento crítico al saber occidental puede ser apropiado en nuevas prácticas, incluso en las experiencias formativas de ciertos sujetos que asumen la realización práctica de dichos saberes.

En resumen, el Círculo de Palabra del Programa Saber y Vida de la UNAL, puede caracterizarse como un aula intercultural; al describir la población se puede afirmar que el espacio propicia el encuentro de la diversidad, al analizar las dinámicas de comunicación se encuentra que se asegura la participación a través del lenguaje hablado y exploratorio, e

igualmente, se cumple la condición del conocimiento-acción pues se permite comprender el conocimiento ocupando y refiriéndose desde varios marcos contextuales. Este hecho permite que el espacio pedagógico brinde las posibilidades para las experiencias formativas, cuestión que se hace real y efectiva al lograr identificar la manifestación de diversos sentidos subjetivos en el aula a través del rastreo de los enunciados del habla asociados a concepciones y emociones personales. A través del análisis de los datos fue evidente que los sentidos subjetivos se organizaban, formando configuraciones subjetivas, al estar asociado el proceso de construcción del conocimiento a marcos de referencia de los saberes ancestrales y occidentales. Las experiencias formativas se presentaron en la transformación de las configuraciones subjetivas y se lograron caracterizar desde un enfoque crítico de las relaciones de poder, en experiencias referidas a: procesos identitarios, procesos particulares del aula para construir el conocimiento y las diversas tensiones en la valoración de los saberes. Así, por una parte, las experiencias formativas se caracterizaban entorno a la búsqueda de identidad de los participantes, tanto en el grupo como en su formación histórica y comunitaria, relacionando este proceso con las tensiones alrededor de la colonialidad del ser, por otra parte, las experiencias se generaban en relación con la apropiación de nuevas formas de construir el conocimiento, que eran particulares al desarrollo del Círculo de Palabra y que contrastaban con otras aulas, e igualmente, las experiencias formativas transformaban la relación simbólica y afectiva que existía con respecto a la valoración de los diversos saberes, relacionando este proceso con las tensiones alrededor de la colonialidad del poder y el saber.

***

CAPÍTULO 9. A MODO DE CONCLUSIÓN

"Cuando hablamos de proyectos de vida en la educación
hablamos de prepararnos para recobrar sueños:
la relación con las entidades, recuperación de nuestros rituales,
de nuestras autoridades originarias, la identidad, la espiritualidad…"
Silvia Ruiz (UAIIN)

A continuación, se desarrollan algunas reflexiones que permiten ampliar la discusión de los resultados, refiriendo especialmente la visión crítica que ofrecen las propuestas interculturales a la educación superior en el país, a los retos que enfrenta específicamente la UNAL con la educación inclusiva e intercultural, y desarrollando el carácter crítico que ofrece los Estudios Culturales a dichos procesos educativos e institucionales.

Contextualización crítica de la educación superior

Desde el Siglo XX se ha hecho más evidente que todas las formas de la vida social en los sistemas capitalistas estaban sometidos al mercado, generando la apropiación capitalista de todo el trabajo y bienes inmateriales: las relaciones (capitalismo relacional), los afectos (capitalismo afectivo) y el saber (capitalismo cognitivo). En el caso del conocimiento el capitalismo no solo lo convierte en mercancía, puesto que ya era concebido así en los centros de enseñanza privada, sino que reconvierte el propio sistema educativo en una institución privada, privatiza el saber. Desde el momento que nuestras sociedades se convierten en la sociedad de la información y del conocimiento, donde la información y el conocimiento ocupan un lugar privilegiado en la sociedad y en la cultura, siendo la creación, distribución y manipulación de la información una parte fundamental de las prácticas económicas, el capitalismo se apropia del ámbito del saber, una nueva regulación de los mercados donde el saber y lo cognitivo están en provecho de lo financiero. De manera general, en este contexto se demanda el hecho de que la educación haya

tendido a concebirse como un servicio, el conocimiento como una mercancía, y al ser humano como un capital (Miñana y Rodríguez, 2003).

En síntesis, hay que entender las propuestas influyentes que hacen organismos internacionales en relación con el campo educativo. La CEPAL-UNESCO pronuncia alternativas para la educación superior como la vinculación de las instituciones con el sector productivo, la diversificación del servicio, el aseguramiento de la calidad con procesos de evaluación, la generación de investigación, entre otros (Bruner, 1986). Por otra parte, el Banco Mundial propone cuatro elementos esenciales: diferenciación de instituciones, diversificar fuentes de financiamiento, cambiar rol del estado, políticas para calidad y equidad (Bruner, 1986).

En Colombia se ha venido desarrollando la llamada "revolución educativa" (Pinilla, 2011) a través de la implementación de la Ley 30 de 1992, y más reciente, pero sin salirse de este marco, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. En este contexto histórico, marcado por la influencia capitalista y la influencia de diversas instancias internacionales, es de particular interés analizar críticamente la concepción central que ha asumido el sistema de educación superior colombiano cuando se establece como objetivo la formación del capital humano.

La educación superior centrada en la formación de capital humano

Para Schultz (1959, citado por Pescador, 1981) el capital humano es la acumulación de inversiones anteriores en educación, formación en el trabajo, salud y otros factores que permiten aumentar la productividad; en su avance, se asume que éste constituye un conjunto intangible de

habilidades y capacidades que contribuyen a elevar y conservar la productividad, la innovación y la empleabilidad de una persona o una comunidad; estas capacidades realzadas se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia, con visión en el aumento de la productividad de la inversión privada. Asimismo, es importante destacar que la teoría del capital humano está influenciada por la teoría neoclásica de la economía, en donde se pretende que las personas son individuos que deciden su futuro, el salario futuro que tendrán y las posibilidades laborales y de éxito, a partir de un conjunto de elecciones que realiza a lo largo de su vida, sobre sus estudios y el esfuerzo que dedica en los mismos.

Como se puede observar, el concepto de capital humano gira alrededor de elementos que lo relacionan con la producción y el crecimiento económico como aspectos de tipo individual y social, interactuando directamente con la educación superior, la cual le ofrece mayores mecanismos o herramientas al empleado en la determinación productiva de una empresa a nivel público y privado. Sin embargo, esta forma de ver al trabajador implica un cambio relevante en la educación, pues esta se verá enfocada hacia las mejoras del sector productivo privado sin mostrar su contribución social en el aumento de la movilidad y el progreso de la tecnología aplicada, además esta no hace la distinción entre la educación formal y la informal ni diferencia la calidad o el contenido de la misma, subestimando así la misma educación (Pescador, 1981).

El capital humano es entendido, entonces, como aquellas habilidades, conocimientos o talentos que posee un individuo, que ha cosechado a través del tiempo desde la educación o la experiencia laboral, y que más tarde harán que recoja frutos expresados en rentabilidad económica y oportunidades laborales.

Visión crítica del capital humano desde la interculturalidad

Para el caso colombiano, como para otros, también es necesario deconstruir la educación desde diálogos interculturales poniendo en tensión tradiciones orientales y occidentales, visiones indígenas y hegemónicas, perspectivas del sur y del norte, etc. Una nueva agenda de la educación superior debe reconocer la complejidad de relaciones, no sólo con procesos internacionales, sino también con procesos de dominación que se reproducen internamente.

El proyecto de la interculturalidad parte de la necesidad de implosionar la epistemología y educación hegemónica y dominante para intervenir, y apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico (Walsh, 2009). La interrelación, dentro de una visión intercultural, busca decolonizar el saber y encontrar diálogos horizontales en el que la educación misma se ponga en juego y tensión.

Según Miñana y Rodríguez (2003) el capital humano es una expresión de la lógica de dominio colonial del neoliberalismo, especialmente en su estructura económica, por lo cual educación cambia de posición, en este caso bífida: como capital en sí mismo y como medio para acceder al derecho de capital humano. Esta idea se sigue de una percepción liberadora de los sujetos, en el que se cree que el nivel educativo es proporcional a sus ingresos económicos. La idea del progreso, del desarrollo, ha legado diversas maneras que mantienen la misma concepción lineal y homogénea, tal como sucede con el capital humano que como lo dice Mignolo (2005), ha favorecido “la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas” (2005: 40). La

perspectiva de progreso se reproduce en el capital humano al centrar la ética económica en resultados atrayentes, en términos de nivel de vida, para los ciudadanos del siglo XXI.

La percepción de los sujetos adquiere una sensación de logro en varios momentos que dentro de una lógica de poder lleva a naturalizar el progreso educativo, y una jerarquía social que en muchos casos se sobredimensiona en exclusión de clase, raza, género, región del sistema educativo, reproduciendo y multiplicando desigualdades sociales para las cuales la educación mercantilizada no ha sido una solución (Salcedo, 2013).

Dentro del capital humano el sujeto que se forma se inscribe en una lógica que lo normaliza, así, en términos de Martínez (2010): "el sujeto del saber se desdobla en el sujeto de normalización". La educación como producto mercantil es exitoso en la medida en que permite insertar y escalonar a los sujetos, pues es allí donde aportan todas las competencias desarrolladas a través de la educación. Se cree que la modernidad se salva a través de los sujetos del saber que se han formado en el capital humano, sujetos libres que puedan moverse y liderar en la sociedad, de manera eficiente, eficaz y con calidad educativa, claramente todo concebido desde una lógica naturalizada del poder (Salcedo, 2013).

La estructura neoliberal del capitalismo educativo configura sus dispositivos de poder en "los sectores sociales dominantes que imponen su impronta en el diseño, orientación y funcionamiento del sistema educativo nacional, es decir, hegemónico" (Ornelas, 2009:83). Existe desde allí una tendencia a pensar en una lógica educativa casi universalizando, en una naturalización que regula de manera dominante lo que es y lo que no es educación. El sistema

educativo responde claramente a las sugerencias internacionales, y más precisamente a lógica mercantil que desde el norte se promueve para los países del sur. Este proceso puede leerse en clave de la teoría de la dependencia, entendiendo que la estructura mundial de la educación favorece al norte y el sur dentro de sus posibilidades intenta reproducir el mercado que se observa en otros países (Cardoso y Faletto, 1976).

Interculturalidad y Plan de Desarrollo Global en la UNAL.

La interculturalidad expresa una propuesta activa en la configuración de políticas culturales de la diferencia, y transcurre como una crítica desmitificadora de la educación. Desmitificación pues trata de seguir las huellas de las dinámicas de las estructuras de poder y revelar opciones y alternativas para prácticas transformadoras, todo esto dentro del marco del dialogo de las diferencias (West, 1990). Así, el estudio de la interculturalidad para la educación se interesa en el entrecruzamiento de prácticas culturales que han configurado subjetividades pero también persiguen la enunciación y legitimidad de otras historias posibles, de nuevas formas ser en, estar en y hacer la educación. Los dos aspectos de la propuesta intercultural, el análisis crítico de la educación y la promoción de políticas de la diferencia, nos da pie para entender porque luego de analizar crítico de la concepción de formación de capital humano en Colombia, se hace necesario también la reflexión sobre las políticas culturales promovidas por las instituciones de educación superior, en nuestro caso puntual para la UNAL.

En el Artículo 1 del Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario se establece el Estatuto General de la UNAL, señalando las siguientes ideas:

> *"La Universidad Nacional de Colombia, creada por la Ley 66 de 1867, es una comunidad académica cuya misión esencial es la creación, desarrollo e incorporación del conocimiento y su vinculación con la cultura… Por su carácter nacional y para un mejor cumplimiento de su misión de contribuir a la identidad de la Nación en su diversidad"* (UNAL, 2005)

Estos principios son substanciales para entender cómo dentro de la naturaleza y misión institucional de la UNAL se hace vigente el encuentro intercultural. Según Múnera (2001), el carácter público de la UNAL no se reduce a un aspecto de inversión económico, sino que también incluye características como "la formación de pertenencias e identidades colectivas heterogéneas sobre un principio de pluralismo político y social" (p.16), es decir, la universidad es una institución que entraña el encuentro de diversas cosmovisiones, disciplinas, saberes y por lo tanto se ve enfrentado al reto de incluir confrontaciones y diálogos interculturales.

Con este análisis se ha construido el Plan Global de Desarrollo de la UNAL 2019-2021, como un proyecto cultural y colectivo de nación. Dentro de las ideas rectoras de este plan se encuentra el esfuerzo "por reconocer, entender y promover la cultura y la diversidad de nuestras regiones y sus saberes, para aprovecharla como fuente vital de nuestro espíritu creador" (UNAL, 2018, p.134). Con base en las ideas rectoras se han construido diversas líneas de políticas, ejes estratégicos, objetivos estratégicos y programas. Las líneas políticas son afirmaciones y convicciones del equipo directivo de la universidad, que orientan las acciones y sirven de criterio ante las disyuntivas; para esta investigación se hace pertinente la línea política número 2:

> *"La Universidad Nacional de Colombia se compromete con una cobertura responsable, basada en sus capacidades de investigación e infraestructura, que comprenda una oferta pertinente de programas de pregrado y posgrado de calidad y*

> *con proyección social, articulada con los sistemas educativo y de competitividad, ciencia, tecnología e innovación, soportados en procesos de admisión equitativos y acompañamiento integral con reconocimiento a la pluralidad e interculturalidad"* (UNAL, 2019, p.24)

Esta "cobertura responsable" y "procesos de admisión equitativos y acompañamiento integral con reconocimiento a la pluralidad e interculturalidad", encuentran estrategias de intervención en: el Programa 1, de universidad como proyecto cultural y colectivo de nación, a través del fortalecimiento del programa PEAMA, consolidando "un proyecto académico para los programas de admisión especial sobre la base del reconocimiento de la diversidad, la participación de las comunidades y la experiencia acumulada" (UNAL, 2019, p.41); en el programa 2, de cobertura responsable como factor de equidad y de democratización del conocimiento, a través del análisis de la pertinencia de los programas y de los exámenes de Estado para los estudiantes del programa PEAMA. Parte de las estrategias de desarrollo que incluyen el encuentro cultural se encuentran en lo que se ha denominado el Reto 16, referido al Índice Para de Inclusión para Educación Superior (INES), donde facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural y promueve el respeto a ser diferente.

Interculturalidad e inclusión educativa en la UNAL.

Los Estudios Culturales propenden por un análisis crítico de los procesos culturales y una transformación social (Restrepo, 2011). Con base en este enfoque, los resultados dejan en evidencia la complejidad de la formación intercultural; para una transformación social, tal como señalan Miñana y Rodríguez (2003), no es suficiente con abrir el acceso a personas de comunidades indígenas, es necesario encontrar procesos de Bienestar donde se puedan adaptar a

la vida universitaria y procesos académicos donde sus saberes sean reconocidos. Además de asegurar el acceso es importante asegurar que los estudiantes puedan mantener sus estudios, así que se hace necesaria una reformulación de lo que realmente entendemos por inclusión educativa (Miñana y Rodríguez, 2003).

El Círculo de Palabra ha servido como un espacio para facilitar la construcción de las relaciones sociales y la construcción del conocimiento en el proceso de acceso y permanencia de los estudiantes en la UNAL. Tal como se refleja en el caso de uno de los estudiantes: "*mi experiencia, lo que realmente siento y lo que realmente creo es que, permanezco acá en la ciudad y permanezco en la universidad, gracias al proyecto, gracias al Círculo de Palabra"* (Programa Saber y Vida, 2015:b). Este tipo de procesos permite develar las tensiones que surgen en los procesos pedagógicos, en un contexto donde la educación, tal como lo analizan Miñana y Rodríguez (2003) se han mercantilizado, se ha hecho un negocio, y la transformación social representa un reto para acoger otros sujetos en medio de su diversidad de saberes.

Así como la inclusión de las TIC en la pedagogía ha permitido la visibilización de tensiones que el mismo pensamiento pedagógico y educativo ha venido asumiendo; la perspectiva dada desde los Estudios Culturales permite develar las tensiones que se dan a nivel formativo/subjetivo y que impactan en la construcción y transformación del conocimiento en el marco de la experiencia pedagógica, impactando a su vez la construcción de las relaciones sociales y la transformación epistémica de los contextos en donde se da la producción del conocimiento.

Retos para una pedagogía decolonial e intercultural en la universidad.

La UNAL se ve enfrentada a los retos de desarrollar una pedagogía intercultural, que llegue a ofrecer de construcción de nuevas relaciones de poder y saber, describiendo con esto un proceso de transformación social decolonial, donde las lógicas de poder jerarquizadas en torno a los procesos educativos dominantes puedan dar lugar a nuevas formas de poder, develando tensiones, procesos críticos y de diálogo.

La educación, como campo de posicionamiento de la perspectiva intercultural, ha propiciado la problematización de la perspectiva epistémica colonial como única forma válida para la construcción de conocimiento; ampliando los procesos de enseñanza y aprendizaje: pasando de una educación bancaria, en términos de Freire (2010), a una de carácter experiencial en donde la subjetividad de quienes se encuentran implicados en un proyecto decolonial del saber y del ser, se convierte en la semilla para la emancipación, la comunicación y la creación de un mundo diferente.

La inclusión del sujeto y de sus visiones y experiencias vitales en la construcción activa y critica del conocimiento, demanda un giro epistémico; que en el plano de los procesos educativos interculturales implique la identificación de la influencia de los movimientos subjetivos en las acciones amplias del proyecto intercultural; pero a su vez, estas estén implicadas en la transformación contextual para viabilizar los cambios necesarios para tal fin.

El Programa Saber y Vida, como experiencia gestada en un escenario universitario, ha permitido la identificación de los movimientos subjetivos que se ven implicados en el propósito

de incidir epistémicamente en la construcción de conocimientos, su divulgación y el acercamiento de la cultura occidental a un pensamiento ancestral; sin embargo, los participantes de este proyecto han identificado los retos que implica una pedagogía intercultural de este carácter al interior de una universidad:

> *"Una de las preocupaciones mías con el círculo, es que, en el ambiente institucional de la universidad, los círculos de palabra están concebidos como un espacio de desorden, de recocha, como un espacio de ir a drogarse. Los celadores de la universidad siempre dicen: "Por ahí están las niñas poseídas, por ahí están drogados" Entonces este proceso también quiere decirle a esa institucionalidad: "Un Círculo de Palabra es un espacio serio, es un espacio de concertación, no es un espacio puro de mambeo, el mambeo es un medio para llegar al pensamiento, el poporeo como decimos nosotros, es una herramienta para pensar mejor, para llegar al pensamiento y eso tiene una historia."* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

Una de las tensiones está en el orden de los imaginarios, tanto por parte de las comunidades indígenas como por la población occidental, respecto a las implicaciones de una educación dialógica y sus contribuciones a la construcción del conocimiento; y trascender la perspectiva de folclore, *como un espacio de desorden,* desde la cual se suele asumir las contribuciones de la interculturalidad en una experiencia pedagógica, sino que se conciba la perspectiva intercultural como una estrategia que promueve cambios que aporten a una real igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, *como un espacio serio, como un espacio de concertación.* Este proceso efectivo y real de la pedagogía intercultural fue claramente delimitada desde el análisis de las experiencias formativas, trastocando la subjetividad de quienes se ven inmersos en ella.

El pensamiento pedagógico intercultural decolonial precisa que las interacciones trasciendan el contexto local. Esta situación trae tres retos específicos a la educación intercultural en la universidad en tres dimensiones: el poder, el saber y el ser. Los retos que se identifican en estas tres dimensiones se desprenden de la experiencia formativa del Círculo de Palabra, la cual toma una naturaleza emancipatoria, generando redes de significación critica que conectan la transformación de los sujetos, la producción de saberes y conocimientos críticos y contra hegemónicos y una transformación con las esferas del gobierno universitario.

En el diagnóstico que se realiza para el Programa 3, del Plan Global de Desarrollo de la UNAL, se habla de innovación académica como motor de cambio institucional. Este programa describe las transformaciones que se realizan pedagógicamente para mejorar el cumplimiento de las funciones misionales. Sin embargo, en el diagnóstico del plan no se menciona ninguna experiencia intercultural, y en las estrategias, aunque se habla de innovación y diálogo entre docentes y estudiantes de diferentes disciplinas, facultades y sedes, no se incluye el potencial de diálogo e innovación que puede surgir del encuentro cultural.

Así, como apuesta epistémica, es importante realizar aportes a la caracterización de las dinámicas educativas de tipo intercultural crítico, que la transformación y construcción de mundos diversos pase del enunciado a una realidad viva y que siendo una realidad viva pueda ser foco de análisis para extraer aportes y avanzar hacia la construcción de una sociedad realmente distinta.

El reto para la decolonialidad del saber en la universidad.

En la Universidad Nacional de Colombia se entretejen una epistemología de carácter eurocéntrico y colonial y una gran diversidad que esta fuera de esos cánones hegemónicos; ambas coexisten silenciosamente. Esto sugiere la idea de que no existe una verdad absoluta y terminada; que todo está en un continuo movimiento, que no es del todo perceptible para todos. En ese contexto, es posible que surja un proceso decolonial, que tal como afirma Walsh (2010), exige la apertura hacia el reconocimiento de esas múltiples formas de entender los acontecimientos, implicando la deconstrucción de ideas previamente instaladas, las cuales han demarcado las pautas de socialización frente a aquello que la cultura hegemónica ha tildado de diferente, de lo que ha rezado al plano de lo subalterno.

Vale resaltar que, bajo la anterior perspectiva, los estudios latinoamericanos en torno a la educación intercultural y la decolonialidad del saber han aportado que la educación intercultural tiene dos parámetros esenciales (Aranda, 2011, pág. 309): el primero, hace alusión a la generación de currículo críticos en donde se dé un reconocimiento de tiempo y espacio para las minorías y el segundo parámetro, hace referencia a que el quehacer intercultural debe darse en un ámbito pedagógico crítico donde sea posible participar e incorporar otros saberes en las aulas. El reconocimiento de estos parámetros pedagógicos, devela una tensión de carácter axiológico en donde se genera un péndulo entre el etnocentrismo y el relativismo cultural, develando con ello una tensión adicional referente a los capitales sociales y culturales *versus* a los que la sociedad de acogida exige; un ejemplo de ello, está dado en los obstáculos que deben sortear los pueblos indígenas con lengua propia al llegar a un contexto occidental.

> *"Si vamos a hablar dentro de ese diálogo, de ese mundo, nosotros como muiscas hemos venido entendiendo de que tenemos que dialogar con el occidental; primero porque*

> *somos minoría, y si en algún momento no dialogamos con ustedes, vamos a desaparecer, ¿sí? Los de las comunidades a veces se aterran, y dicen: "hemos mantenido la cultura por 516 años", y en algún punto es verdad, pero en algún punto han tenido que mediar con el Estado para que muchas leyes, se den. Tenemos el caso de los hermanos del Cauca, cuando salen a marchar en la panamericana, y gracias a ellos tenemos la constitución del 91, porque en el 86 todavía éramos declarados salvajes. En el 91, en la constitución del 91, el artículo 2 dice que somos autónomos para legislar, para administrar y para ejercer justicia en los propios pueblos, y desde ahí también empezó un paso. Todo esto tuvo que nacer de un diálogo intercultural estando, como senadores, pero sin perder la esencia del fin, esos diálogos sirven desde ese propósito."* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

Sin lugar a dudas la Constitución Política de 1991 y su consecuente Ley 30 de 1992 fue para Colombia un hito para el reconocimiento de los pueblos indígenas en la nación y en la educación superior; pero a su vez para la instauración de una perspectiva funcional de la interculturalidad, sin embargo, para trascender a un posicionamiento del conocimiento producido desde lo intercultural crítico, desde los participantes de la experiencia -denotado en el fragmento con el que inicia este apartado-, se hace pertinente considerar partir desde un diálogo intercultural funcional para ejercer desde el reconocimiento, acciones contundentes de carácter decolonial a partir de una pedagogía intercultural critica, que propicien el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial.

El Programa 1 del Plan Global de Desarrollo se ve alineado con un reto y una demanda social, y es la adaptación de los programas curriculares a las necesidades de las comunidades. Si las acciones se desarrollan desde el enfoque intercultural se demanda el cuestionamiento a los parámetros, contenidos y postulados desde la occidentalización de la cotidianidad; hecho que

implica someter a reflexión crítica del funcionamiento habitual de las estructuras que privilegian la enseñanza de saberes disciplinares carentes de significado en la cotidianidad de los sujetos.

El reto para la decolonialidad del ser en la universidad.

> *"Para mí el Círculo de Palabra fue algo muy importante, porque este círculo me ayudo a repensarme como persona; y a través de repensarme, empezar a construirme como persona y a entender que no puedo dejar perder mi ancestralidad. Que la ancestralidad es aquella que me da identidad, y con la identidad yo seré reconocida en muchas partes, si yo tengo identidad seré muy fuerte y a donde llegue pues, pisaré duro, porque se quién soy y de dónde vengo."* (Programa Saber y Vida, 2015:b)

Deconstruir la tradición epistémica hegemónica, a favor de la decolonialidad del ser, implica indefectiblemente la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales; la necesidad de generar un giro epistémico desde el cual es considerado el sujeto en los espacios universitarios se dará si se implica a las personas no solo desde su capacidad discursiva, su historicidad o cualquier otro elemento emergente a la hora de generar saber (Walsh, 2009), tal como dice la estudiante, a través del *repensarse como persona, de entender que no puede dejar su ancestralidad*. Además de ello, se precisa de la valoración de los movimientos subjetivos que se gestan en un espacio formativo de carácter intercultural-decolonial; porque es allí en donde radica la posibilidad de materializar en la vida de las personas una concepción diferente de sí mismos, del conocimiento y del contexto para ejercerlo y posicionarlo; *si yo tengo identidad seré muy fuerte y a donde llegue pues, pisaré duro, porque se quién soy y de dónde vengo*.

Las anteriores acciones constituían el principio fundamental de organización de la universidad (Mazzola,2008); pero ante la mercantilización de la educación, es un concepto que se encuentra en crisis actualmente. La manifestación de dicha crisis se evidencia en la desintegración de las estructuras normativas y la pérdida de autonomía en el gobierno universitario (Miñana y Rodríguez, 2003).

Si bien en dicha desintegración es producto de las condiciones sociales en las cuales las universidades se posibilitaba el *Bildung*, estas no operan con la misma fuerza en los escenarios de educación intercultural. Dada la subalternidad a la cual la colonialidad del poder ha posicionado los saberes ancestrales, se ha generado una epistemología de conocimiento que puede revalorizar los principios del *Bildung* y aplicarlos como estrategia de decolonización del saber; dado que el antiguo principio de que la adquisición del saber es indisociable de la formación del espíritu y de la persona, se convierte en una ilusión en el actual sistema universitario; dado que el sistema de saber colonial, ya no centra su interés en difundir los conocimientos en virtud de su valor formativo o de su relevancia política; ahora la importancia se centra en el valor de uso mercantil que pueda tener el conocimiento que se produce (Mazzola,2008).

Los cambios de concepción e interacción son el germen para la generación de sinergias y una transformación de amplio alcance, en donde sea evidente un cambio de lógica, en donde el canon hegemónico no sea el único ampliamente reconocido. Un ejemplo de estas acciones se dio en la reforma constitucional ecuatoriana (Walsh,2008), en donde hay un reconocimiento oficial de que la ciencia y el conocimiento no son singulares ni únicos, que es necesario hablar de una

pluralidad en el conocimientos científico, tecnológico y sus enlaces con los conocimientos ancestrales.

Según Walsh, en su texto *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado* (2008), la reforma constitucional ecuatoriana pretende superar el monismo de la definición de "la Ciencia" enfrentando así a la colonialidad del saber. Desde esta perspectiva, los saberes ancestrales poseen el status de conocimiento, y con dicho reconocimiento, son parte de una construcción articuladora e interculturalizadora de los conocimientos en un sentido ampliado. Esta lógica permite concebir los saberes y los actos de conocer más allá de la racionalidad, en un escenario del buen vivir, vinculado este concepto con la palabra *sumak kawsay*, asumiendo desde el orden constitucional la consideración de vida integral, donde el conocer se entreteja con el vivir.

Aunque se destaca el avance intercultural a la hora de transformar los conceptos del saber desde el marco constitucional, se hace evidente que estos cambios son el germen, pero no son suficientes. Basta con observar que en Ecuador aún existe una alta discriminación. Es necesario que las ideas implosionen al punto de modificar toda la estructura social, desde la constitución hasta las políticas públicas e institucionales, así como las micro relaciones de poder. Por esto, se hace pertinente, el análisis de nuevas pedagogías y estrategias que se apliquen en diversos niveles, tal como ocurre con las competencias interculturales.

El entretejido del saber con el vivir pasa por el reconocimiento del valor de la experiencia formativa, en tanto subjetiva, como un constructo que permite el acercamiento del saber a la

forma en la que los sujetos sienten y conciben el mundo. Diversos autores han catalogado a la *subjetividad* como una categoría de alto potencial analítico y emancipador, cuestión en la que halla afinidad de los Estudios Culturales y la perspectiva intercultural critica. Es en esta línea, que la conceptualización dada por Alfonso Torres Carrillo en el texto *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo* (2006: pág. 91), es tan pertinente:

> "*La categoría de subjetividad nos remite a un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y los colectivos sociales se construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son construidos como tales. Implicando un conjunto de relaciones de poder donde la realidad toma sentido y donde los encuentros se vuelven detonantes de construcción y tensión. Involucra, además, un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, cognitivas, emocionales, volitivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida"*

Desde dicha conceptualización, se pueden identificar y caracterizar los movimientos subjetivos desde los cuales se suscitan las transformaciones en los procesos decoloniales del ser, el poder y el saber, puesto que brinda un horizonte de comprensión que no se agota en lo relacional ni en lo ideológico, sino que, acorde al enfoque de los Estudios Culturales, despliega una concepción de la subjetividad, desde relaciones de tensión y poder construidas desde un entramado de símbolos desde los cuales los sujetos dan significado a su propia existencia, su relación con el conocimiento, con el contexto y consigo mismo.

Para finalizar.

La pregunta de investigación *¿Qué experiencias formativas/subjetivas configuran los participantes del Círculo de Palabra, siendo este último una propuesta de pedagogía intercultural en el Programa Saber y Vida de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá?* es posible resolverse si se da la condición necesaria para que el aula realmente sea intercultural, e igualmente, en el hecho de que la subjetividad se manifieste y movilice denotando una serie de experiencias formativas. Esta dependencia de los hechos regresa a la discusión de la interculturalidad, la importancia de la relación de los procesos culturales con la configuración de la subjetividad. Así, igualmente, la subjetividad se posiciona como un concepto necesario para comprender la relación entre las relaciones de poder y los procesos culturales, de los que se interesa los Estudios Culturales.

El análisis de las experiencias formativas en el Círculo de Palabra, desde el enfoque de los Estudios Culturales, permite poner en discusión el proyecto pedagógico de la interculturalidad. Dicho de otra manera, cada una de las caracterizaciones de las experiencias formativas, que evidencian las relaciones de poder en el proceso cultural educativo, pone en discusión el nivel de efectividad que tienen los proyectos pedagógicos interculturales. El estudio de la subjetividad y su transformación, en la experiencia formativa, sirven como elemento substancial para encontrar evidencia de las propuestas pedagógicas que efectivamente representan un cambio en los sujetos y en la sociedad.

La caracterización de las experiencias formativas, al estar referidas a procesos identitarios, la construcción del conocimiento y la valoración de los saberes, están directamente relacionados con la discusión de los estudios culturales latinoamericanos sobre la colonialidad del ser

(procesos identitarios), del saber y del poder (construcción del conocimiento y la valoración de los saberes). El proyecto pedagógico intercultural, en su principio crítico, puede superar el sentido funcional del diálogo de la diversidad y poner en tensión las relaciones a través de la implosión y decolonialidad de las estructuras.

La UNAL, como institución social, incluye dentro de su trabajo misional la extensión social, la inclusión educativa y la construcción de nación. En este marco, la propuesta del Programa Saber y Vida, a través del Círculo de Palabra, permite la adaptación, permanencia, así como el diálogo entre los estudiantes que llegan de todas las regiones. El análisis del trabajo misional de la universidad incluye la valoración de las experiencias formativas, ya que son procesos particulares donde las relaciones de poder se modifican y pueden crearse nuevas formas de ser, saber, poder y vivir.

***

REFERENCIAS

Archila, M. (2005) Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, No. 32, pp. 293-308

Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 37(2), 301-314.

Barnes, D. (1992). *From Communication to Curriculum*. Madrid: Visor.

Beverley, J. (2004) *Subalternidad y representación*. *Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo.* Madrid: Editorial Akal.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1984). Del sistema de enseñanza. En *La reproducción*, pags. 95-108. Barcelona: Fontamara.

Borrero, A. (2008). *La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Tomo I. Bogotá: Compañía de Jesús, Pontificia Universidad Javeriana.

Bruner, J. (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago de Chile, FLACSO.

Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción.* Madrid, España.

Butler. (2004). *Lenguaje, poder e identidad.* Síntesis.

Cabrelon, V. (2006*). Subjetividade em sala de aula. A relação profesor-aluno no ensino superior.* Pontifícia Univerdidade Católica de Campinas. Brasil.

Cardozo, F. y Faletto, E. (1976). “Subdesarrollo, periferia y dependencia”, en *Dependencia y Desarrollo en América Latina*, Siglo XXI.

Castoriadis, C. (1998). La cuestión de la autonomía social e individual. En *Contra el poder*. N.2.

Castro-Gómez, S. (2005) *La postcolonialidad explicada a los niños*. Popayán: Universidad del Cauca.

Deardorff, D.K. (Ed). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N., y Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra.

Didriksson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles educativos*, 34(138), 184-203.

Diniz, K., Magalhaes, A., Campos, C., Garcia, C., Ribeiro, P. & Mendes, M. (2014). Hablando de la observación participante en la investigación cualitativa. Metodología de investigación. *Index de enfermería*, Vol. 23, No. 1-2. Minas Gerais, Brasil.

Escobar, A. (2003) Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Revista Tabula Rasa*, No.1, págs. 51-86.

Ferrao, V. (2010). Educación intercultural en américa latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos XXXVI*. No. 2, pags. 333 - 342.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Disciplina: II Los medios del buen encauzamiento. Argentina: Siglo XXI editores S.A.

Foucault, M., Alvarez-Uría, F., & Varela, J. (1992). Microfísica del poder. La Piqueta.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Grupo Editorial Akal.

Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, México.

Garzón, E. (2002). *El lenguaje en Bernstein y la convivencia ciudadana en Bogotá*. Universidad de los Andes.

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico,* 1, 111.

Gergen, K. (2007) *El Construccionismo social y la práctica pedagógica*. Traductoras y compiladoras Estrada, A. & Diazgranados, S. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Goberna, J. (2004). Conceptos en el frente. La querella de la kultur y la civilisation durante la I guerra mundial. *Revista Historia Contemporanea*. No. 28, pags. 425 - 437. Universidad del País Vasco.

González Rey, F. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Thomson Editores.

González Rey, F. (2000: a*). El sujeto y la subjetividad*. *Algunos dilemas actuales de su estudio.* Campinas, Brasil.

González Rey, F. (2000: b). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. Thomson Editores.

González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural.* Thomson Editores.

González Rey, F. (2007: a). *Investigación cualitativa y subjetividad*. McGraw-Hill.

González Rey, F. (2007: b). *Posmodernidad y subjetividad. Distorsiones y mitos*. Revista de Ciencias Humanas UTP, No. 37.

González Rey, F. (2009: a). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* Vol. 9, P. 1-24.

González Rey, F. (2009: b). Epistemología y ontología. Un debate necesario para la Psicología hoy. *Revista Diversitas*, Vol. 5, No.2.

González Rey, F. (2009: c). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural. *Revista Universitas Psychologica,* Vol. 9, No. 1.

Grossberg, L. (2003). Identidad y Estudios Culturales: ¿no hay nada más que eso*? Cuestiones de identidad cultural*, 148-180. Buenos Aires, Argentina.

Guba, E & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. & Haro, J. A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. El colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora, p. 113-145.

Hall, S. (1992). Estudios culturales y sus legados teóricos. Capítulo 3 en Grossberg, L., Carry, N. y Treichler, P. *Cultural Studies.* Londres: Routledge

Hernández, O. (2008) La subjetividad desde la perspectiva histórico cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de Psicología*. No. 17, pags. 147-160. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Hymes, D.H. (1962). *The ethnography of speaking. En Gladwin T and W. C. Sturtevant* (eds) Anthropology and Human Behavior. Washington. D. C: Anthropology Society of Washington.

Hymes, D.H. (1993). ¿Qué es la etnografía? En *Colección Estructuras y Procesos*. Madrid: Ed. Trotta.

Iriarte G., & Rodríguez. J.G (1992). *La práctica pedagógica universitaria. Una aproximación desde la etnografía del habla.* Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica de España. Madrid, España.

Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Editores. Rosario, Argentina.

Marcos, A. R. (2005). *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Pearson Educación. Madrid, España.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores.* Bogotá, Colombia.

Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Marx, K. (2008). *Contribuación a la crítica de la economía política*. Novena edición. Siglo XXI de españa editores.

Matus, M. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, Región Selvas*. Xalapa: Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

Mazzola, I. (2008). Crisis, universidad y Bildung. En *Genealogías de universidad contemporánea*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Mejía, L. & Runge, A. (2010). *Procesos de subjetivación y experiencias formativas. Un estudio antropológico pedagógico en los centros de ciencia de la ciudad de Medellín*. II Congrés Internacional de Didáctiques. Granada, España.

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Miñana, C., & Rodríguez, J. G. (2003). *La educación en el contexto neoliberal. La falacia neoliberal. Crítica y alternativas.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Pgs, 285-321.

Mitjáns, M. (1995). *Pensar y crear*. Editorial Academia. La Habana.

Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona, España.

Munera, L. (2001). *La tragedia de lo público*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Naishtat, F. (2008). Las Luces in memoriam. En *Genealogías de universidad contemporánea*. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.

Nussbaum.M. (2010). *Sin fines de lucro*. Kartz Editores. Madrid, España

Ornelas, J. (2009). Neoliberalismo y capitalismo académico. En P. Gentili. *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.

Palma, C. (2009). *Acción y voz: construcción de sentidos de sí mismo en el aula universitaria.* Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología – Programa RED. Bogotá, Colombia.

PálPelbart, P (2010). Subjetividad Contemporánea. En *Actualidad del sujeto: Conceptualizaciones, Genealogías y Prácticas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Pescador, J. (1981). Teoría del capital humano: exposición y crítica. Tomado de: *Planeación Académica. Antologías para la actualización de los profesores de Licenciatura*. UNAM. Ed. Porrúa, México, 1988.

Pinilla, P. (2011). *El fin de la educación y la deificación de la formación de capital humano*.

Programa Saber y Vida. (2015:a). *Diario de campo*. De junio a noviembre de 2015. (Castañeda, D., narrador). Bogotá, Colombia.

Programa Saber y Vida. (2015:b). *Sesión Círculo de Palabra*. Noviembre de 2015. (Castañeda, D., moderador). Bogotá, Colombia.

Programa Saber y Vida. (2015:c). *Entrevista realizada a Gloria Muñoz*. Diciembre de 2015. (Castañeda, D., entrevistador). Bogotá, Colombia.

Programa Saber y Vida. (2015:d). *Entrevista realizada a Juan Izquierdo*. Diciembre de 2015. (Castañeda, D., entrevistador). Bogotá, Colombia.

Quijano, A. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Restrepo, E. (2011). Estudios Culturales y educación: posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD*, 10(1), 9-13. Bogotá, Colombia.

Restrepo, E. (2012) *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Universidad del Cauca.

Restrepo, E. (2013). Interculturalidad en cuestión. Cerramientos y potencialidades. Ámbito de Encuentros, Vol. 7, No. 1, Pags. 9 - 30.

Ricoeur, Paul. (1984). *Educación y Política.* Prometeo libros.

Ricoeur, Paul. (2007). *Tiempo y narración.* México, Siglo XXI Editores.

Rojas, A. (2011). *Construcción de sentidos críticos en el contexto universitario.* Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología – Programa RED. Bogotá, Colombia.

Salcedo, R. (2013). *La forma neoliberla del capital humano y sus efectos en el derecho a la educación*. Actual Pedagog. Bogotá, Colombia.

Sánchez, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica. El caso de los programas de posgrado del CENIDET. *Revista de la Educación Superior*, Vol. 37, No. 145. Morelos, México.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Santos, M. (2012). *Aprendizagem e subjetividade. Um caminho possível*. Centro Universitário de Brasília. Brasil.

Simmonds Muñoz, C. (2010). *Jóvenes indígenas en la educación superior: claves para una propuesta intercultural.* Manizales, Colombia: Universidad de Manizales y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud -CINDE-.

Torres Carrillo, A. (2006). *Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo.* Revista colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio 2006, pp. 86 – 103. Universidad Pedagógico Nacional. Bogotá, Colombia.

Trindade, E. (2012). *La Universidad en perspectiva. Desafíos latinoamericanos*. Conferencia en la Cátedra Manuel Ancizar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

UAIIN. (s.f.). *La universidad autónoma, indígena e intercultural – UAIIN: un proceso para consolidar y cualificar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad*. Cauca, Colombia.

UNAL. (2005). Acuerdo 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario de la Universidad Nacional. Bogotá, Colombia.

UNAL. (2014). Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. *Revista de la Oficina Nacional de Planeación*, Num. 19. Bogotá, Colombia.

UNAL. (2018). *Plan Global de Desarrollo 2019 – 2021*. Proyecto Cultural y Colectivo de Nación. Ideas Rectoras. Versión 1. Bogotá, Colombia.

UNAL. (2019). *Plan Global de Desarrollo 2019 – 2021*. Proyecto Cultural y Colectivo de Nación. Versión 7. Bogotá, Colombia.

UNESCO. (2010). *Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural*. UNESCO.

UNESCO y UNAL. (2017). Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo. UNESCO.

Van Dijk. (1978). *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, España.

Vargas, D. (2012) *Interculturalidad y procesos de subjetivación en el espacio universitario*. Trabajo de Grado para optar al título de Psicóloga. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Psicología–Programa RED.

Vigotsky, L. (1979). Internalización de las funciones psicológicas superiores. En L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Pags. 92-133. Barcelona: Editorial Crítica.

Vigotsky, L. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotski, L. (1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. *Obras Escogidas*, Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor.

Vigotsky, L. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras Escogidas*, Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*. Revista Tabula Rasa, núm.9, julio-diciembre,2008, pp. 131-152. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), 25-35. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Construyendo interculturalidad crítica, 75-96. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz, Bolivia.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

West, C. (1990). The new cultural politics of difference. *The Humanities as Social Technology*. Vol. 53, pags. 93-109.

Wilkinson, S. (2004). Focus group research. En D. Silverman (ed.), *Qualitative research: Theory, method, and practice* (P.177-199). Thousand Oaks, CA, EE.UU.

Williams, R. (2003). *Palabras clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad.* Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

ANEXOS

Anexo 1.

Guía de Observación			
Nombre de la actividad observada:			
Fecha:		Hora de inicio:	Hora de cierre:
Lugar:		No. de participantes:	Observador: Diego Castañeda
Categorías a Observar:	Procedimiento y características generales del Círculo de Palabra		
	Configuraciones subjetivas, enunciados posicionados y relacionados con concepciones y emociones del sujeto		
	Temas, interpelaciones y sinergias que surgen en el diálogo		
Asistentes:			
Acción	Hora	Observación	Interpretación

Anexo 2.

Guía de Grupo Focal			
Fecha:		Hora de inicio:	Hora de cierre:
Lugar:		No. de participantes:	Moderador: Diego Castañeda
Sistema de registro de la sesión:			Observador: N.A.
Objetivos del grupo focal:	Evaluar la falibilidad de las conclusiones realizadas en la observación participante		
	Profundizar en los sentidos subjetivos identificados en la observación participante		
	Preguntar de manera directa por los cambios que ha generado el Círculo de Palabra en los participantes		
	Preguntar de manera directa por la percepción de las estrategias pedagógicas del Círculo de Palabra que pueden generar cambios		
Asistentes:			
Preguntas -temáticas Estímulo			Observaciones

Creencias y emociones que hayan cambiado al vincularse en el Círculo de Palabra	
Cómo ha cambiado el sentido dado a las experiencias previas y proyecciones futuros, al vincularse en el Círculo de Palabra	
Características del Círculo de Palabra que han logrado generar cambios	

Anexo 3.

Guía de Entrevista Semiestructurada		
Fecha:	Hora de inicio:	Hora de cierre:
Lugar:	No. de entrevistados: 1	Entrevistador: Diego Castañeda
Sistema de registro de la sesión:		
Objetivos de la entrevista:	Ahondar en los detalles históricos de la conformación del Programa Saber y Vida, y del Círculo de Palabra	
	Conocer los lineamientos pedagógicos y metodológicos del Círculo de Palabra	
	Profundizar en las experiencias formativas de la entrevistada	
Entrevistado(s): Gloria Ines Muñoz Martínez		

Preguntas -temáticas Estímulo	Observaciones
La historia del Programa Saber y Vida, y del Círculo de Palabra, desde su origen hasta la actualidad	
Los principios educativos, pedagógicos y metodológicos que orientan el Círculo de Palabra	
Los cambios personales, de creencias y emociones, que se han visto transformadas por su participación en el círculo de palabra	
Espacio para profundizar en las experiencias que se hayan considerado significativas	

Anexo 4.