

## CONSTRUYENDO CAMINOS DE DIÁLOGO ENTRE UNA UNIVERSIDAD Y COMUNIDADES INDÍGENAS DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA - COLOMBIA<sup>1</sup>

*Zayda Sierra\* y Alba Lucía Rojas\*\**  
*Grupo de Investigación Diverser*  
*Facultad de Educación, Universidad de Antioquia*  
*Medellín-Colombia*

### RESUMEN

*La pedagogía dentro de las universidades tiene un papel colonizador. Esto explica el malestar de las comunidades indígenas hacia la escuela, la academia y la investigación. En este artículo compartiremos algunas experiencias del Grupo Diverser de la Universidad de Antioquia que trata de construir una colaboración pedagógica-investigativa con comunidades indígenas de la región, orientadas hacia la transformación de la misma universidad.*

**Palabras claves:** *Educación, comunidades indígenas, universidad, Colombia*

### ABSTRACT

*Pedagogy inside universities has a colonizing role. This explains the discomfort of indigenous communities towards the academy, as well as the research in the universities. This article shares some experiences of the Antioquia University Diverser Group that attempts to build a pedagogical-investigative cooperation with indigenous communities of the region oriented to the transformation of the university.*

**Keywords:** *Education, indigenous communities, universities, Colombia*

---

1 Reflexiones metodológicas a partir de los proyectos, "Construcción participativa de propuestas curriculares interculturales: Articulando el presente, el pasado y el futuro en comunidades indígenas Embera de Antioquia" (2004-2007) y "Construcción colectiva hacia la formación de una cultura saludable en comunidades indígenas del Departamento de Antioquia-Colombia" (2005-2007), en equipo con la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y financiados por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia y la Gerencia Indígena de la Gobernación de Antioquia. Una versión anterior de este artículo se presentó en el II Congreso Latinoamericano de Antropología, San José, Costa Rica, julio 2008 y en el XII Congreso de la Association Internationale pour la Recherche Interculturelle, Florianópolis, Brasil, julio de 2009.

Nuestros profundos agradecimientos a educadores, líderes, estudiantes y otros miembros de los Resguardos indígenas participantes. Por lo sensible de ciertas problemáticas identificadas consideramos prudente no especificar su locación. Nuestro reconocimiento también a colegas de los Grupos de Investigación Diverser y Epidemiología, de las Facultades de Educación, Odontología y Salud Pública de la Universidad de Antioquia y de la OIA, por sus aportes en distintas discusiones.

\*Zayda Sierra. Colombiana. Doctora en Psicología Educativa, Ph.D Universidad de Georgia, Estados Unidos, exbecaria Fulbright. Profesora titular de la Facultad de Educación y fundadora-coordinadora del Grupo de Investigación Diverser (en Pedagogía y Diversidad Cultural) de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: sierrazayda@yahoo.com

\*\*Alba Lucía Rojas. Colombiana. Candidata a Magistrar en Educación en Pedagogía y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. Investigadora asociada del Grupo de Investigación DIVERSER. Correo electrónico: arojas236@yahoo.com.mx

## Introducción

Nuestro Grupo de Investigación Diver-ser surgió, en el año 2000, producto de la preocupación sobre la ausencia del reconocimiento a la diversidad cultural del país en nuestra Facultad de Educación, uno de los centros de formación de docentes más importantes de Colombia. Esta ausencia se expresaba en la escasa o nula inclusión, en sus distintos programas académicos y líneas curriculares, de temas pertinentes a grupos y pueblos culturalmente diversos, entre estos los pueblos indígenas, a pesar de que sus derechos a una educación adecuada a sus necesidades, intereses y particularidades fueron finalmente reconocidos en la Reforma Constitucional de Colombia de 1991<sup>2</sup>

En el esfuerzo por romper el autismo, realizamos dos proyectos iniciales, esto con participación de estudiantes indígenas de distintas universidades colombianas<sup>3</sup>, que nos permitieran acercarnos más hacia sus realidades y propuestas. Allí nos encontramos con un profundo malestar hacia la academia, entre muchas otras razones, por la falta de articulación con el pensamiento y vida de sus comunidades, además de un quehacer investigativo que no les ha reconocido como interlocutores válidos:

*La formación que da la Universidad por ahora, pues no ha dado la respuesta a lo que yo busco [...] yo digo que uno como indígena, siempre el pensamiento es como plural, uno piensa siempre en los demás [más] que en el beneficio propio. Piensa más en la gente que lo rodea a uno. (Entrevista grupal a estudiantes in-*

*dígenas Guambianos y Nasa de la Universidad de Antioquia, realizada por Carlos Chepe, Medellín, 5 de junio de 2002)*

*No compartimos la investigación que se hace desde la universidad donde somos objeto de estudio, y no beneficia a las comunidades. Nos gustaría que al hablar de investigación se hiciera a partir del pensamiento de los pueblos indígenas. (Conversatorio con líderes de la Organización Regional Embera Wounaan (OREWA), realizado por Jimmy Cabrera (estudiante Embera de la Universidad Tecnológica del Chocó), Quibdó, 16 de septiembre de 2003.*

¿Cómo explicarnos este malestar? ¿Qué alternativas proponer?

## Carácter colonial de la universidad latinoamericana

*Las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no solo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de occidente. (Castro, 2006, p. 1.)*

Recordemos que las instituciones universitarias surgieron en Europa y sus colonias como parte de una estrategia de dominación que permitió a un grupo social legitimar sus saberes, mientras deslegitimaba los de aquellos, cuyos territorios, fuerza laboral y productos estaban siendo

2 Artículos 7, 10, 67, 68 y 70 de la Constitución Política de Colombia de 1991.

3 Ver Sierra, 2004; Colectivo Intercultural, 2008, p. 21 y 22.

conquistados y apropiados. (Cannella & Viruru, 2004; Dussel, 2000; Lander, 2000a y b; Mignolo, 2000; Nieto, 2000)

Reflexionábamos entonces que al cuestionar el carácter colonial y monocultural del quehacer investigativo convencional, líderes y estudiantes de los pueblos indígenas nos estaban invitando a considerar otras maneras de comprender el mundo, a mirar la realidad desde otras perspectivas, a pensar otras metodologías que reconocieran la enorme complejidad de sus contextos de vida. En especial aceptar, como sugiere Mary Louise Pratt, que:

*La academia de la metrópolis es una entre muchas posiciones desde las cuales se puede observar y reflexionar sobre [una realidad]... Lo importante y revelador, no es lo que los intelectuales de la metrópolis piensan sobre una situación, ni la manera como resolverían un debate, sino lo que los actores de la situación piensan, y su forma de resolver un debate... Los propios participantes, deben generar el proceso y definir su significado. (2001, p. 440 y 441)*

Lo anterior no significa caer en el reduccionismo binario “académicos” vs. “participantes de las comunidades”, sino preguntarnos cómo generar espacios de reflexión “sobre la acción de académicos e intelectuales, los papeles que pueden jugar en luchas contra la desigualdad” (Pratt, 2001, p. 45). En el I Encuentro sobre Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígenas de Colombia<sup>4</sup>, representantes de las organizaciones y comunidades allí

presentes fueron enfáticos en plantear la necesidad de que las universidades estructuren procesos de formación e indagación acordes con los desarrollos, necesidades y expectativas de los pueblos indígenas:

*Desde nuestras prácticas pedagógicas, le damos gran importancia a la construcción colectiva del conocimiento, que tiene como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, postulados y diversas formas de conceptualización que se dan alrededor de la realización social de cada persona y colectivo, articuladas al territorio, naturaleza, comunidad, familia, trabajo, otros espacios de socialización, y contextos de elaboración simbólica y de espiritualidad. (CRIC, 2003, p. 13)*

En la Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina<sup>5</sup>, se reconocieron: 1) la falta de congruencia entre los marcos normativos nacionales, que en la mayoría de los casos reconocen la existencia de sociedades pluriétnicas y multiculturales, y la definición de políticas públicas en materia educativa que las ignoran; 2) la falta de un enfoque de pertinencia cultural en todos los niveles del sistema educativo; 3) la carencia de una investigación que permita el diseño de enfoques, metodologías y materiales en contextos interculturales y para estos; y 4) la exclusión de los conocimientos, valores, y técnicas indígenas en las diferentes áreas académicas. (IESALC/UNESCO) De allí que, entre las recomendaciones dirigidas a las instituciones de

4 Coordinado por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), IESALC-UNESCO, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Universidad de San Buenaventura, Cali, 24 y 25 de abril de 2003.

5 Reunida en Guatemala, el 25 y 26 de abril de 2002. Convocada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO.

educación superior de América Latina se plantearan, entre otras, el fomento de la investigación, el cual permita la inclusión de métodos y contenidos culturalmente pertinentes, y el reconocimiento de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas como patrimonio científico y cultural de los diversos países. (IESALC/UNESCO)

El desafío planteado era (y sigue siendo) cómo romper con métodos y conocimientos generados en la academia **sobre** los pueblos indígenas, para pensar procesos de indagación **con** ellos y **por** ellos.

### Hacia un diálogo de saberes.

El ambiente de aprehensión y sospecha por parte de organizaciones, que representan a los pueblos indígenas, así como de las mismas comunidades indígenas, hacia cualquier iniciativa que viniese de las universidades, hacía parecer inviable un trabajo colaborativo. Sin embargo, a partir del 2004, el comité ejecutivo de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y un colectivo interdisciplinario de la Universidad de Antioquia, liderado por el Grupo de Investigación Diverser de la Facultad de Educación, acordamos explorar de manera conjunta dos proyectos<sup>6</sup>, que nos permitieron construir un entretejido entre salud y educación, entretejido que escasamente se da en la sociedad mayoritaria. El primer proyecto estaba orientado a la reflexión sobre qué contenidos considerar en los currículos de los centros educativos indígenas de primaria y secundaria, que fueran pertinentes para las realidades de sus contextos, sin ignorar las presiones del sistema educativo oficial; el segundo,

orientado a recoger insumos para la formación futura de promotores de salud, el cual fuera culturalmente sensible, considerando las múltiples contradicciones presentadas entre los saberes ancestrales y los conocimientos que propone el sistema de salud nacional.

Metodológicamente consideramos la Investigación Acción Participativa (IAP) como principal enfoque orientador del proceso de indagación, pues no sólo se trata de la comprensión de situaciones que aquejan la vida de una comunidad, sino la búsqueda de su mejoramiento, y que la colectividad tenga mayor control y autogestión sobre sí misma. (Alcocer, 1998; Fals Borda, 1985) La IAP se enmarca en la perspectiva epistemológica de la teoría crítica, la cual asume que las pretensiones de verdad están discursivamente situadas e implicadas en relaciones de poder, e invita al investigador y a la investigadora a enfocar su trabajo hacia una práctica transformadora, que tienda hacia la superación de situaciones de opresión. (Kincheloe & McLaren, 1994) Esto plantea la necesidad de deconstruir significados, es decir, exponer los significados ideológicos y políticos, los cuales circulan en el lenguaje y las acciones de las personas en especial, aquellos mensajes que conllevan prejuicios de índole racial, étnica, de género y clase. (Schwandt, 1994) Por su carácter de servir directamente a los intereses del universo que se estudia, la IAP permite, entonces, recoger una gama de experiencias y de producción epistemológica de los pueblos indígenas en sus propios procesos educativos. Entre estos, la perspectiva sistémica,

---

6 Ver referencias en nota 1.

*el principio de que la vida en su totalidad es un conjunto minuciosamente articulado en todos sus niveles y manifestaciones. Este principio reconocido por la ciencia actual, plantea que la vida en sus diversas formas es sólo la manifestación variada de un sistema en el que cada una de las partes sólo puede ser entendida y explicada en función del todo.* (Aristizábal, 2001, p. 78-79)

Convenimos que el proceso de investigación fuese paralelo a un proceso formativo en la investigación de todas las personas directamente involucradas, en el marco de un diálogo de saberes. El diálogo de saberes lo entendemos como una dinámica que permite el encuentro entre un colectivo de personas con sus diversos referentes y relaciones con el mundo, para construir un saber y actuar conjuntamente. El diálogo de saberes no presupone la uniformidad de los sujetos, más bien exige que sean diversos para que se puedan enriquecer recíprocamente desde sus diferentes maneras de interactuar con el mundo; igualmente, requiere de humildad, confianza y respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás, reconociendo que nadie lo sabe todo, ni nadie lo ignora todo. El diálogo se fundamenta también en la seguridad insegura, en la certeza incierta; enseña a reconocer a los otros como diferentes, a aprender de lo diferente, a respetar lo diferente, posibilitando el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad. Si el diálogo se concibe como el encuentro, en el que se comparte el reflexionar y el obrar de los sujetos dirigidos al mundo para transformarlo y humanizarlo, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de

un sujeto en el otro, ni tampoco volverse simple cambio de ideas. Se trata de que los sujetos sean capaces de conversar y de construir de forma colectiva conocimiento, propuestas y referentes configurativos de proyectos comunes y mundos posibles, partiendo de la acción crítica, reflexiva y consciente. (Ghiso, 2000)

El diálogo de saberes no puede construirse en un marco ingenuo de igualdad. Debemos reconocer que históricamente existe asimetría e inequidad en la producción y legitimación del conocimiento: voces que se han impuesto, voces que se han deslegitimado o acallado. Es por esto un ejercicio difícil, pues constantemente debemos identificar los juegos de poder insertos en la palabra, en los gestos, en las acciones. La colonización nos ha afectado a todas y a todos de diversas maneras, a indígenas y mestizos, a mujeres y a hombres, a jóvenes y adultos. ¿Cómo escucharnos sin estereotipo ni prejuicios? ¿Cómo encontrarnos en el camino? ¿Cómo democratizar las relaciones entre una universidad pública y comunidades marginadas? Son y siguen siendo unos de nuestros desafíos.

### **Tejiendo caminos de diálogo**

Para facilitar la interrelación de nuestro colectivo con dos comunidades indígenas, las cuales fueron recomendadas por la organización indígena para apoyar sus procesos de fortalecimiento organizativo, cultural y político, y además aceptaron su participación en esta experiencia, sugerimos un proceso formativo e investigativo a modo de un telar, una urdimbre de hilos verticales y horizontales que al entrelazarse formaran una trama de sentido, y permitieran la comprensión de situaciones que afectan la salud y el bienestar de las

comunidades, las familias y el contexto escolar, para visionar alternativas a construir conjuntamente:

**Hilos verticales.** Componentes formativos en:

- Investigación cualitativa y metodología IAP, incluyendo experiencias de indagación a través del juego dramático, actividades artísticas y literarias.
- Construcción participativa del análisis de las situaciones educativas y de salud que afectan a la comunidad
- Contenidos de la cultura propia y de otras culturas para articularlos de acuerdo con las necesidades detectadas por los participantes y las participantes.

**Hilos horizontales.** Temas de indagación con mujeres, ancianos, médicos tradicionales, parteras, niños, jóvenes, docentes, estudiantes de la comunidad, los cuales incluyen:

- El mundo en que vivimos: ¿Qué aspectos nos generan bienestar y cuáles no en la comunidad, la familia y la escuela?
- El mundo de dónde venimos: ¿Qué aspectos debemos explorar del pasado, estos relacionados con problemáticas identificadas en “el mundo en que vivimos”? Por ejemplo, ¿Qué cuentan ancianos y ancianas sobre cómo eran las prácticas de crianza o de mantenimiento, protección y recuperación de la salud en tiempos atrás? ¿Qué procesos llevaron a las situaciones que afectan la salud y la educación actualmente?
- El mundo que soñamos: ¿Cómo queremos que sea en el futuro la salud y la educación en la comunidad, la familia y la escuela? ¿Qué debemos retomar del pasado, qué cambiar del presente o inventar hacia el futuro para que ese sueño pueda hacerse realidad?

Por respeto a las dos comunidades participantes y para evitar su estigmatización respecto de las problemáticas de salud encontradas, no mencionaremos sus nombres y ubicación específica, simplemente indicaremos que ambas son de la Etnia Embera y están localizadas en el departamento de Antioquia (noroccidente de Colombia, con 5.682.276 habitantes (DANE, Censo de 2005), estimada su población indígena en 25.000<sup>7</sup>). La Comunidad 1 habita el bosque andino del occidente del departamento; la Comunidad 2, las montañas del suroeste, con mayor influencia de la economía cafetera.

Las siguientes son las principales problemáticas de salud que fueron identificadas a través de este proceso: En la Comunidad 1: choque en la relación con los médicos tradicionales o jaibanás, insalubridad y malnutrición infantil, violencia intrafamiliar, ruptura en los canales de comunicación entre las personas mayores y la juventud, suicidio en las personas jóvenes, debilitamiento de los sistemas de gobierno propio, incidencia del conflicto armado y sus secuelas. En la Comunidad 2: creciente pérdida de la identidad cultural y la lengua originaria, alcoholismo, violencia intrafamiliar, enfermedades de transmisión sexual, problemas en el manejo del ambiente, debilidad en la gobernabilidad y escasa articulación entre la escuela y la comunidad.

Resaltamos a continuación algunos aspectos que expresaron las participantes y los participantes de las comunidades y del equipo investigativo (conformado por personal indígena y no indígena), en relación con esta construcción de caminos de diálogo:

---

7 Datos de la Organización Indígena de Antioquia, consulta: septiembre de 2009.

*Todas estas son experiencias, como para romper esos paradigmas ya existentes, colonizadores como se decía ayer; estos tipos de ejercicios no solamente nos van a servir para la parte educativa, van a servir para la comunidad en general... yo pienso que este tipo de juegos, igual se pueda llamar juego teatral, teatro, es un aporte pedagógico, concientizador, digamos, a ese cambio que muchos estamos soñando en [nuestro Resguardo], es muy difícil y sobre todo por la crisis que estamos pasando en la actualidad, que es una crisis social casi en todos los componentes, es muy difícil casi ahora uno levantarse y mirar al otro y decir sus cosas... Quiero decir con esto, que una manera de visionar esa comunidad en concordancia, llena de valores, es precisamente utilizando este medio. Decía alguien, es que el juego del teatro es un espejo donde nosotros nos reflejamos, donde estamos reflejando una realidad, eso hace que nosotros nos auto evaluemos en comportamiento interno y externo, entonces eso hace que este tipo de práctica, es una herramienta básica de esa enseñanza pedagógica. (Educadora Embera Chamí, Plenaria, Taller en Comunidad 2, 12 de julio de 2006)*

*Un dialogo aquí sería un diálogo entre un conocimiento indígena y el conocimiento no indígena... muchas veces nosotros estamos diciendo, es que el hospital no nos atiende bien, la gente no viene acá, ¿por qué? Porque no hay diálogo; si no hay diálogo no hay neburá [conversatorio en lengua Embera]; por eso es muy im-*

*portante esta parte de diálogo para poder construir, para poder decir el plan o la política de salud... [pero] en estos momentos, como nosotros no conocemos los decretos, las leyes que nos defiende en materia de salud, no hay diálogo. Yo muchas veces voy al hospital y si no tengo carné entonces no me atienden, pero yo tengo derecho, entonces es muy importante esa parte de diálogo de saberes entre el mundo indígena y no indígena. (Plenaria, I Encuentro de Jaibanás, Botánicos y Parteras, Comunidad 1, junio de 2006. Traducción de Leonardo Domicó, investigador Embera Katío del proyecto)*

Se reconoció la necesidad de restablecer canales propios e internos de comunicación; por ejemplo, entre madre e hija, padre e hijo, promotor de salud y médico tradicional, y generar condiciones equitativas y sostenibles para el diálogo intercultural con otras comunidades y con otros saberes.

*También hay que hacer un diálogo en la familia, por ejemplo, el Jaibaná tiene que dialogar con sus hijos, con su mujer, el Jaibaná tiene que dialogar con otras familias; si hay un promotor en una comunidad debe haber un diálogo entre el promotor, el médico tradicional (o botánico) y el Jaibaná (médico espiritual). (Plenaria, I Encuentro de Jaibanás, Botánicos y Parteras, Comunidad 1, junio de 2006. Traducción de Leonardo Domicó, investigador Embera Katío del proyecto)*

*Decíamos que la salud es todo, es algo muy integral, la salud es terri-*

*torio, es tener el cuerpo limpio, es comida, hemos dicho, si no hay territorio no hay salud, si no hay cultivo no hay salud. (Iván Meléndez, investigador Kuna Tule del proyecto, Encuentro zonal, Comunidad 1, 5 de mayo del 2006)*

*Hoy, al interior de las comunidades, hay una verdad que estamos constataando y descubriendo y para entender su complejidad hay que recurrir a las historias, mitos, ritos y leyendas. Es allí donde está hoy la fuerza de nuestros pueblos, donde está la vida, la verdad y el sentido de la existencia. Gracias a estos tesoros ocultos, la sabiduría de los pueblos, sigue en marcha. El aporte de la abuela, del abuelo, de los niños, niñas, jóvenes y mujeres que han elaborado este lenguaje. (Plenaria, I encuentro de Jaibanás, Botánicos y parteras, Comunidad 1, junio de 2006. Traducción de Leonardo Domímicó, investigador Embera Katío del proyecto)*

De manera similar, el reconocimiento de uno de los problemas que afecta a la Comunidad 2, como es el alcoholismo, llevó a mirar alternativas que de manera integral dieran respuesta a esta situación:

*Vean, de todas formas, la chicha hace parte cultural, pero nosotras planteamos la chocolateada, que las cosas sin alcohol también podemos hacer; es hacer ver que somos capaces de integrarnos de otra forma, sin emplear el alcohol, por eso es que en nuestras actividades no tenemos en cuenta la chicha, y yo creo que de ahí se parte: si estamos educando*

*tenemos que educar desde nosotros mismos... En mi punto de vista yo no desconozco la chicha; la chicha es empleada para los rituales, eso es respetable; pero también tenemos que ir educando que de otra forma podemos integrarnos sin medio de utilizar ninguna bebida alcohólica. (Educatora Embera Chamí, Plenaria, Taller con Comunidad 2, 07 de diciembre de 2006)*

***A modo de conclusión: ¿Son posibles relaciones interculturales no opresivas entre las universidades y las comunidades indígenas?***

Presentamos brevemente, en las páginas anteriores, esfuerzos por re-pensar la investigación desde una aproximación a la construcción de relaciones no coloniales en el trabajo entre un equipo de una universidad y comunidades indígenas. ¿Cómo entender esta relación intercultural?

La interculturalidad es tan antigua como la historia humana; distintos pueblos han aprendido unos de otros y han dado distinta valoración a estos intercambios. Desafortunadamente las interacciones entre pueblos y culturas no siempre han sido de intercambio equitativo o simétrico; muchos pueblos han impuesto sus saberes y conocimientos presentándolos como superiores, con el afán de asimilar o exterminar a otras culturas, apropiándose así de sus bienes y territorios. También, al interior de los distintos grupos, pueblos o culturas se han generado estructuras de dominación y opresión que los afectan internamente, las cuales en el contexto latinoamericano se consolidaron o adquirieron durante los penosos años de conquista y colonización. El diálogo intercultural



desde las universidades no puede pensarse, ingenuamente, ajeno a estos ámbitos asimétricos de interacción.

Un Estado del Arte importante sobre los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad, realizado por García, Pulido y Montes (1999), nos recuerda el papel de las instancias de poder en estas construcciones. Culturas autoritarias suponen la asimilación o inclusión de pueblos o grupos vulnerables a la sociedad dominante, considerada como la legítima; culturas que promueven la equidad y la justicia social procuran relaciones interculturales críticas, que permitan identificar las razones históricas de la opresión y cómo han afectado lo más íntimo de las relaciones entre las personas, sus familias y distintos grupos poblacionales. Las universidades deben remirarse críticamente y replantearse el tipo de sociedad que consciente o inconscientemente coadyuvan a construir.

La crítica a la colonialidad apunta no sólo a la transformación o descolonización de la sociedad, sino hacia la construcción de un pensamiento crítico propio, el cual permita la construcción de alternativas de vida no opresivas (Walsh, 2005). Si bien hay un largo camino por recorrer para que el diálogo intercultural sea verdaderamente equitativo, es necesario atreverse a establecer interacciones entre distintos sistemas de pensamiento, para enfrentar conjuntamente las inequidades sociales de nuestro país, entre éstas, las que se generan desde la vida universitaria.

Al interior de nuestro trabajo universitario, nos inclinamos entonces por entender las relaciones interculturales no solamente como una posición teórica o un diálogo entre culturas, sino como una actitud o postura que debemos asumir los seres humanos para disponernos a apren-

der a convivir con otros seres humanos, para aprender a vivir las referencias identitarias propias en relación con las de 'otros', para identificar aquellas limitaciones propias, teóricas y prácticas que nos llevan a considerar la cultura 'propia' como la única verdadera (Fornet-Betancourt, 2004). Con todo y el entendido teórico, su praxis, la vivencia directa siempre nos planteará retos que exigen mayores competencias y creatividad de quienes intervenimos. Entre los retos para abordar al comienzo: las comunidades con las que trabajamos son hablantes de su lengua materna Embera Bedea y las investigadoras no, por lo que fue necesario apoyarnos en la traducción que hacían integrantes del equipo de investigación, quienes son originarios de este grupo étnico; otro reto fue el acceso a uno de los lugares donde hay comunidades, pues la geografía de la selva tropical le impone a un cuerpo y a una mente urbana de nacimiento, la necesidad de ampliar sus posibilidades de convivir con estos nuevos entornos.

La conversación intercultural se dio entonces en múltiples matices. Fue importante reflexionar sobre visiones antagónicas alrededor de perspectivas del conocimiento "occidental" y el conocimiento ancestral sobre la salud y la enfermedad, para avanzar de manera más integral hacia lo que entendemos qué es "estar bien" y cuáles son los circuitos comunitarios requeridos para fortalecer, transformar o construir dicha idea de bienestar desde éstas y otras perspectivas. También se procuró una participación equilibrada entre hombres y mujeres, docentes, líderes y otros miembros de la comunidad, adultos y jóvenes, rompiendo murallas no visibles, con el propósito de enriquecer la construcción colectiva.

Encontramos, por ejemplo, que los conceptos de salud y enfermedad de carácter más individual –que caracteriza al sistema de salud mayoritario– no corresponden a las categorizaciones de las comunidades participantes, entre estos están: el hecho de reconocer como asuntos que merman la salud al interior de la vida comunitaria: “la falta de liderazgo o buen gobierno”, “la ruptura de comunicación entre generaciones” o “la ausencia de articulación entre los problemas internos familiares o personales con los problemas comunitarios”; aportes que nos deja este proceso con respeto a la comprensión de lo que significa la salud colectiva. Finalmente, las relaciones interculturales no coloniales no pueden entenderse como una receta de cocina con porciones precisas, éstas se construyen a partir de la relación con contextos, sujetos y comunidades en las que nos debemos incluir como universitarios y como comunidades. Estas relaciones deben partir de un posicionamiento crítico con respeto a la historia dominante, la cual nos ha tocado vivir y que se reproduce a diario en varios ámbitos académicos.

El camino que iniciamos con los proyectos, aunque complejo y difícil, nos fue permitiendo establecer mayor confianza entre participantes indígenas y no indígenas. Hoy abordamos entre la Organización Indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia nuevos desafíos como es la creación de pregrados específicamente orientados hacia las necesidades y expectativas de los pueblos de la región, como son una Tecnología en Gobierno y Administración Indígena y una Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, con una profundización en Salud Comunitaria Intercultural, un sueño de educación su-

perior largamente acariciado, cuya construcción curricular venimos colectivamente abordando, desde el pensamiento y cosmovisión indígena, además del diálogo de saberes. Con esto esperamos contribuir a ampliar el campo de comprensión de lo que la sociedad mayoritaria entiende por salud, y a la vez fortalecer el “estar bien” de las comunidades indígenas de Antioquia y Colombia, a través de una conversación intercultural crítica decolonial.

### Bibliografía

- Alcocer, M. (1998). “Investigación acción participativa”. En: Galindo Cáceres, L. J. (ed.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall.
- Aristizábal, S. (2001). *Conocimiento local y diversidad étnica y cultural*. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Cannella, G.; Viruru, R. (2004). *Childhood and Postcolonization. Power, education, and contemporary practice*. New York: RoutledgeFalmer.
- Castro, S. (2006). *Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. Ponencia presentada en el Seminario Descolonizar el pensamiento: reto actual de la pedagogía latinoamericana del Doctorado en Educación, línea Estudios Interculturales*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Colectivo Intercultural. (2007). “¿Por qué la realización de este estudio?”. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (49).

- CRIC. (2003). *Procesos de educación superior, un camino de autonomía y convivencia intercultural por Graciela Bolaños, Avelina Pancho y Socorro Manios, Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca. Ponencia presentada al I Encuentro de Políticas de educación superior para los pueblos indígenas de Colombia, Cali, 24 y 25 de abril de 2003.*
- Dussel, E. (2000). "Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular.* Bogotá: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual.* Madrid: Editorial Trotta.
- García Castaño, F. J.; Pulido Moyano, R.; Montes del Castillo, Á. (1999). "La educación multicultural y el concepto de cultura". En: García Castaño, F. J.; Granados Martínez, A. (eds.). *Lecturas para educación intercultural.* Madrid: Trotta.
- Ghiso, A. (2000). "Perspectiva dialógica de la práctica educativa". En: *Contexto Educativo*, (59), 42–53.
- IESALC/UNESCO. (2003). *La educación superior indígena en América Latina, Caracas:* Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco.
- Kincheloe, J.; McLaren, P. (1994). "Rethinking critical theory and qualitative research". En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research.* California: Sage Publications.
- Lander, E. (2000a). "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Lander, E. (2000b). "¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos". En: Castro-Gómez, S. (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.* Bogotá: Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2000). "La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad". En Lander, E. (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Nieto, M. (2000). *Remedios para el imperio: Historia natural y la apropiación del nuevo mundo.* Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH).
- Pratt, M. L. (2001). "¿Hacia dónde? ¿Y luego?" En: Escobar, A.; Álvarez, S.; Dagnino, E. (eds.). *Política cultural y cultura política.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH); Taurus.

- Schwandt, T. (1994). "Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry". En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Sierra, Z. (ed.). (2004). *Voces indígenas universitarias: expectativas, realidades y sueños*. Medellín: UNESCO, COLCIENCIAS, Universidad de Antioquia, OIA, INDEI, OREWA.
- Walsh, C. (2005). "Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En: Walsh, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Editorial Abya Yala.