

IDENTIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LA UNIVERSIDAD: UN ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA IDENTIDAD Y LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA NARRATIVA Y LAS HISTORIAS DE VIDA DE LOS Y LAS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS EN BUCARAMANGA

PUBLICACIÓN ANTICIPADA

El Comité Editorial de la revista Espiral, Revista de Docencia e Investigación aprueba la publicación anticipada del presente manuscrito dado que ha culminado el proceso editorial de forma satisfactoria. No obstante, advierte a los lectores que esta versión en PDF es provisional y puede ser modificada al realizar la corrección de estilo y la diagramación del documento.

ACCEPTED FOR PUBLICATION

The Editorial Board of Espiral, Revista de Docencia e Investigación approves the early publication of this manuscript since the editorial process has been satisfactorily completed. However, it warns readers that this PDF version is provisional and may be modified by proof-reading and document layout processes.

Identidad e interculturalidad en la universidad: un análisis cualitativo de la identidad y la interculturalidad desde la narrativa y las historias de vida de los y las estudiantes de la Universidad Santo Tomás en Bucaramanga ¹

Identity and Interculturality at the University: A Qualitative Analysis of Identity and Interculturality through the Narratives and Life Stories of Students at Santo Tomás University in Bucaramanga

Diego Contreras Sánchez

Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0009-7851-9500>

diego.contreras@ustabuca.edu.co

Alfonso Rodríguez Balaguera

Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0001-4338-0037>

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=NiH7ZpYAAAAJ>

alfonso.rodriguez@ustabuca.edu.co

Carlos Eduardo Oliveros López

Universidad Santo Tomás, Bucaramanga, Colombia.

<https://orcid.org/0009-0009-8146-2488>

<https://scholar.google.com/citations?hl=en&user=FwxInlwAAAAJ>

carlos.oliveros@ustabuca.edu.co

Recibido: enero 25 de 2025

Aprobado: marzo 09 de 2025

Cómo citar este artículo

Contreras Sánchez, D., Rodríguez Balaguera, A. y Oliveros López, C. E. (2025). Identidad e interculturalidad en la universidad: un análisis cualitativo de la identidad y la interculturalidad desde la narrativa y las historias de vida de los y las estudiantes de la Universidad Santo Tomás en Bucaramanga. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/erdi.v15i1.3341>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el año 2025 por el grupo de estudio “Saberes para la acción” de la Universidad Santo Tomás, conformado por estudiantes de diferentes pregrados y por docentes de la Dirección de Humanidades en la sede de Bucaramanga. El trabajo investigativo estuvo orientado a explorar y visibilizar la diversidad territorial, cultural e identitaria de más

¹ Estudiantes auxiliares de investigación: Cristian David Gelves Tarazona, Laura Sofía Velázquez Ochoa, Isabella Landazábal Franco, Cesar David Galeano Garibello, Mateo Añez Córdoba, Verónica Dávila Palacio y Juan David Rojas Santos.

de 50 estudiantes mediante sus narrativas de vida; desde un enfoque cualitativo biográfico se aplicaron entrevistas organizadas en cinco ejes temáticos: orígenes, trayectorias migratorias, transformaciones identitarias, experiencias interculturales en la universidad y proyecciones de futuro. El análisis desarrollado mediante codificación temática y axial permitió identificar patrones comunes relacionados con procesos de adaptación, tensiones interculturales, narrativas de memoria territorial y resignificación de la identidad en el contexto universitario. Los hallazgos evidencian que la institución funciona como un espacio dinámico de encuentro y negociación cultural, donde las experiencias estudiantiles revelan tanto desafíos como oportunidades para fortalecer la convivencia intercultural.

Palabras clave: narrativas de vida, identidad, interculturalidad, territorio, universidad, estudiantes, Colombia, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), educación.

Abstract

This article presents the results of the research study conducted in 2025 by the study group “Knowledge for Action” at Santo Tomás University, Bucaramanga. The group is made up of students from different undergraduate programs and faculty members from the Humanities Department. The investigation explored and highlighted the territorial, cultural, and identity diversity of more than 50 students through their life narratives; from a qualitative biographical approach, interviews were conducted and organized in five thematic axes: origins, migration trajectories, identity transformations, intercultural experiences at the university, and future goals. The analysis developed through thematic and axial coding allowed us to identify common patterns related to adaptation processes, intercultural tensions, narratives of territorial memory, and the redefinition of identity in the university context. The findings show that the institution functions as a dynamic space for cultural encounter and negotiation, where student experiences reveal both challenges and opportunities to strengthen intercultural coexistence.

Keywords: Life stories, identity, interculturality, territory, university, students, Colombia, Sustainable Development Goals (SDGs), education.

Introducción

La universidad contemporánea es uno de los escenarios donde con mayor claridad se manifiestan las tensiones y posibilidades de la diversidad cultural en Colombia, un país caracterizado por profundos contrastes regionales, historias compartidas y trayectorias comunitarias heterogéneas. Por eso, las instituciones de educación superior permiten observar cómo se construyen, oxigenan y transforman las identidades de quienes llegan desde distintos territorios con expectativas, memorias y formas de vida particulares, sin embargo, esta diversidad, aunque evidente, no siempre es comprendida en sus dimensiones históricas y geográficas, ni analizadas de las experiencias concretas de los estudiantes

En consecuencia, el grupo de estudio “Saberes para la Acción”, desarrolló un proceso investigativo en la universidad Santo Tomás sede Bucaramanga, orientado a comprender cómo los y las estudiantes provenientes de diversas regiones del país narran su identidad y sus experiencias de encuentro intercultural dentro del entorno universitario. A diferencia de aproximaciones basadas en categorías universales o teorías abstractas, el estudio partió de un enfoque biográfico-narrativo, centrado

exclusivamente en entrevistas y análisis temáticos y axiales de las mismas. Más de 50 estudiantes de distintos semestres participaron en esta investigación, cuyas vivencias se organizaron en cinco ejes: orígenes y raíces, trayectoria y cambio, identidad y diversidad, universidad como encuentro, y futuros y sueños.

Los resultados muestran que la identidad de los y las estudiantes está profundamente arraigada en sus territorios de origen, sus paisajes, ritmos de vida, memorias familiares, climas, gastronomías y tradiciones y que estos referentes se reconfiguran al llegar a Bucaramanga; al mismo tiempo, la migración universitaria genera procesos emocionales y sociales de adaptación marcados por la nostalgia, la curiosidad, la autonomía progresiva y nuevos vínculos de apoyo. Esta transición permite observar cómo los y las jóvenes reinterpretan su identidad en relación con un entorno cultural distinto sin perder las raíces que los acompañan desde sus regiones.

Asimismo, la investigación evidencia que la interculturalidad no se produce principalmente a partir de políticas institucionales o discursos formales de inclusión, sino mediante vínculos cotidianos con compañeros, amigos y docentes. Así, la interculturalidad emerge como una experiencia vivida y situada, condicionada por encuentros espontáneos y por la historia y geografía compartida por los estudiantes, más que por modelos abstractos o universales. Esto contrasta con discursos globales como los Derechos Humanos, los Objetivos de Desarrollo Sostenible o algunas teorías sobre identidad, género y poder, que tienden a homogeneizar los fenómenos sociales prescindiendo de las particularidades territoriales y culturales que para los estudiantes resultan esenciales.

En este sentido, el presente artículo analiza en profundidad las narrativas estudiantiles y las categorías emergentes, proponiendo una reflexión crítica sobre el papel de la universidad como espacio intercultural. Más allá de su función de formación profesional, se plantea la posibilidad de una universidad que se consolide como un escenario donde se reconozca y valore la pluralidad del país, promoviendo procesos de diálogo, pertenencia y construcción identitaria, que fortalezca en la vida comunitaria y académica, y contribuyan a una comprensión situada y compleja de la diversidad en Colombia.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con orientación biográfico-narrativa, centrada en la construcción de sentido entre investigador y participante, promoviendo relaciones horizontales reflexivas y éticamente responsables. La muestra incluyó más de 50 estudiantes de la universidad Santo Tomás sede Bucaramanga, seleccionados principalmente por su lugar de origen para representar diversidad territorial cultural, complementada con criterios de edad, semestre académico y programa de formación. La recolección de la información se realizó mediante entrevistas narrativas estructuradas, organizadas en cinco ejes (orígenes y raíces, trayectoria y cambio, identidad y diversidad, universidad como encuentro, futuros y sueños) con preguntas abiertas que activan recuerdos, emociones y experiencias, mientras los estudiantes investigadores compartían aspectos de su propia trayectoria, para generar confianza y construir un espacio de un espacio de diálogo horizontal.

El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo principios de codificación temática y codificación axial, identificando unidades de significado y articulando categorías y subcategorías para revelar patrones, tensiones y relaciones emergentes en los relatos. La sistematización se realizó

colectivamente fortaleciendo la triangulación de perspectivas, la reflexividad y la validación interna de los datos. Se aplicaron rigurosos principios éticos propios de la investigación cualitativa, incluyendo confidencialidad, consentimiento informado, respeto por la autonomía de los participantes y ética narrativa, garantizando así la fidelidad del relato y reconociendo la coautoría simbólica de cada experiencia. Esta combinación de metodológica permitió capturar de manera profunda y matizada los procesos de identidad memoria y transición cultural de los estudiantes en el contexto universitario.

Identidad ligada a la historia y la cultura regional

El ejercicio de investigación se centró especialmente en estudiantes de diferentes regiones de Colombia - llamados comúnmente en el escenario universitario como foráneos-que tienen en común una historia y un territorio. En esto se diferencia, por ejemplo, a un ejercicio similar que se realizó en una universidad en Quebec, en Montreal, o en la Sorbona de París, cuyos resultados tendrían que obviar el factor histórico y geográfico de los estudiantes para incluir personas de diferentes países del mundo con geografías, historias, culturas, y cosmovisiones totalmente diferentes. Por lo tanto, las conclusiones del presente esfuerzo investigativo no pueden ser homologadas a esos contextos, ni a estudios con esas características. Cuando se carece de un factor histórico, cultural y geográfico común, los académicos recurren a teorías abstractas y universales categóricas que buscan aglutinar fenómenos sociales bajo conceptos “objetivos”, obviando experiencias culturales e históricas dispares.

Colombia, en su periodo de formación, aun antes de 1810, ya se componía de una serie de grupos étnicos todos enfrentando el fenómeno colonial-español en la Nueva Granada. Se trataba de criollos, mestizos, mulatos, indígenas, negros o pardos, todos compartieron un desarrollo histórico común de emancipación y organización territorial nada fácil (Bushnell, 1996, p. 49). El alza de impuestos, la revolución comunera, la dificultad de atravesar las cordilleras, el regionalismo consecuente, todos fueron fenómenos que afectaron a los colombianos en su periodo de formación de una y otra manera, analógicamente a como las experiencias familiares conforman la historia común de un hogar. Se podría decir que en mayor o menor grado fue la misma historia para las patrias hermanas de Venezuela, Perú, Ecuador y Panamá, y si se quiere, para América Latina².

Estos acontecimientos, junto a otros que se mencionarán a lo largo del documento, permiten que el presente estudio tenga un componente identitario centrado en la historia, geografía, y cultura particular de los diferentes grupos étnicos que conforman la nación colombiana. Es decir, para este estudio la identidad no es un constructo social como lo sostiene autores como Foucault (2002) o Butler (2007), teóricos que definen la idea de un sujeto universal sin referirse a su lugar de origen. Este sujeto abstracto y universal propuesto por Foucault y Butler, se enfrenta a poderes e instituciones descontextualizadas

² Para enfatizar los procesos históricos de Colombia desde su nacimiento y su diferencia con España y la historia europea podemos mencionar que, apenas iniciada la independencia, la Nueva Granada vivió procesos similares en las diferentes regiones del país. Una de las primeras cosas que hicieron los habitantes de la Nueva Granada en 1810 fue terminar con los procesos de inquisición y hacer una quema de parafernalia inquisidora en Cartagena. A su vez se liquidaron los monasterios que no tuvieran al menos 8 residentes, esta medida se tomó por la “La inutilidad, ignorancia e inmoralidad de los monjes o frailes” cuyos patrones de comportamiento eran muy bajos, acaso medievales. Vale con esto recordar que nuestro continente nunca vivió una “edad media” (Bushnell. 1996, p. 85) y que este periodo no resuena en la construcción de identidad del nuevo mundo, diferenciándose de la cosmovisión europea.

que, según ellos, permiten homogeneizar tanto las identidades como los proyectos de transformación humana. Se trata pues, de un sujeto, puramente teórico y abstracto.

La identidad³ en esta investigación, no es sólo un concepto teórico, es una construcción dinámica, relacional y está profundamente arraigada en contextos específicos; en ese sentido y en consonancia con el antropólogo García Canclini (1994) se asume la identidad “no como una esencia intemporal que se expresa, sino como una construcción que se relata” (p. 6). El factor histórico, por ejemplo, incluye derrotas, victorias, traumas y migraciones que los diferentes grupos étnicos de Colombia han compartido. El factor social incluye la organización social, familiar particular del pueblo colombiano, y la influencia que instituciones como la escuela y la iglesia tienen en la asignación de roles y expectativas de los colombianos. El factor geográfico, incluyen fenómenos como las influencia que han tenido las tres cordilleras en la regionalización del país, la variedad de climas y la ubicación de las mayorías de ciudades en climas templados. Y el factor cultural incluye variables como la gastronomía variada, los ritos y leyendas regionales, las festividades y los símbolos compartidos. Todos estos factores se coinciden con el concepto de identidad explorado. Con esto también coincide García Canclini (1994) cuando señala que:

La identidad no es algo espiritual, contenido en el alma de las personas, no basta con la filosofía y la psicología para discernir cómo se forma y se transforma: necesitamos los estudios culturales: antropológicos, sociológicos y comunicacionales, que analizan las estructuras simbólicas del desarrollo social y las prácticas con que los actores se sitúan en relación con ellas (p. 6).

Propuestas políticas, como los Derechos Humanos en autores como Rawls (1993) y Sen (2004); agendas internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible; relatos universales como el de las “Guerras Mundiales”, e incluso algunos discursos de grupos minoritarios, se basan en un concepto de identidad que excluye las variables culturales, históricas, sociales y geográficas anteriormente mencionadas. Para poder dar “universalidad” a estas narrativas, el concepto de identidad en el que se basan tales discursos globales necesariamente tiene que ser más superficial y académico, de lo contrario carecería de base teórica y lógica.

La complejidad de los fenómenos sociales, descrita por los estudiantes entrevistados, escapa al reduccionismo científico y económico, escapa a la “objetividad” que necesita la ciencia para tener validez. La cultura, para los estudios de desarrollo del autodenominado “mundo desarrollado”, suele ocupar un lugar secundario frente a diseños metodológicos que privilegian variables susceptibles de medición estandarizada y comparación estadística. En este tipo de investigaciones predominan indicadores demográficos, sanitarios y económicos, como la estructura poblacional, la esperanza de vida, la producción o los ingresos, para pretender construir modelos explicativos del desarrollo, mientras que los significados culturales, las formas locales de conocimiento y las prácticas simbólicas suelen quedar relegados por su complejidad y menor posibilidad de cuantificación⁴.

³ Concepto base en esta investigación, y está profundamente ligada a la geografía, historia, multiplicidad de etnias, religión, mitos fundacionales y otros factores culturales particulares de Colombia y Latinoamérica.

⁴ Algunos estudios de desarrollo de orientación cuantitativa sobreponen el uso de indicadores demográficos, económicos y de bienestar, que resisten comparación estadística entre países. Un ejemplo es el proyecto AFRINT (*African Agricultural Intensification Research*) de la Universidad de Lund en Suecia, dedicado entre otras cosas al análisis longitudinal de la transformación agraria y los medios de vida rurales en África mediante indicadores socioeconómicos comparables.

El supuesto tácito en estos estudios reduccionistas sobre desarrollo es que la identidad y la cultura, al no ser cuantificables, son elementos irrelevantes o sesgados para entender el desarrollo de una región o de una nación. Hay por lo tanto un “evolucionismo” cultural implícito, que soslaya aspectos étnicos imaginando una “evolución cultural” objetiva que todos los pueblos, tarde o temprano, han de seguir para ser desarrollados. Este trauma interpretativo de la identidad que viene engendrado con el afán universalista de la modernidad, lo denuncia también Martín-Barbero (1993), cuando afirma que:

Periódicamente devaluado y reevaluado en el campo intelectual, el concepto de identidad parece estarse liberando últimamente de las amarras que lo ataron, en formación, de un repliegue excluyente, y otras a la versión que proyecta la identidad como una especie de trascendental kantiano capaz de absorber en su «esquema» la multiplicidad de las diferencias. Rompiendo con el círculo que conduce de una identidad separada en la dispersión a una identidad integrada en la homogeneización, la re- flexión actual propone abordar la identidad en su aspecto relacional, lo que significa (plantear la cuestión del otro como constitutiva de la identidad) (p. 11).

En ese sentido el grupo de estudio “saberes en acción”, entiende la identidad como un fenómeno fundacional e intrínsecamente ligado a la cosmovisión y a las posibilidades de conocimiento, del desarrollo y del devenir de la nación colombiana y latinoamericana. En consonancia con la crítica de Martín-Barbero, este enfoque reconoce que la identidad no puede ser asumida como una esencia fija ni como un trascendental universal capaz de absorber las diferencias bajo un mismo esquema cultural, por el contrario, la identidad debe comprenderse en su dimensión relacional, es decir, como un proceso que se constituye en el encuentro con el otro y en la interacción entre memorias territorialidades y prácticas diversas; una perspectiva que rompe tanto con la dispersión fragmentaria, como con la homogenización reductora denunciada por el autor.

Como se verán los resultados de la investigación, las identidades descritas por los estudiantes entrevistados se encuentran profundamente vinculadas con la geografía que habitan, las memorias que comparten, los ritos que practican, los valores familiares y sociales que los estructuran y las creencias propias de los grupos étnicos y sociales de los cuales provienen. Desde esta mirada, la identidad no emerge como un dato aislado ni cuantificable, sino como una trama viva de relaciones que refleja justamente aquello que los modelos universalistas y evolucionistas suelen soslayar: la historicidad la diversidad y la presencia del otro como fundamento del ser.

Interculturalidad desde la relación histórica y geográfica

Otro fenómeno importante que hace parte de los resultados de la investigación desarrollada es el de interculturalidad. Igual a como sucede con la identidad, el estudio de interculturalidad en la universidad Santo Tomás sede Bucaramanga, no parte desde un concepto académico que la reduce a una habilidad gerencial o proyecto político, sin particularidades geográficas o culturales.

Autores como Hofstede, et ál. (2010) describen la interculturalidad como una habilidad administrativa y gestionable que se puede empaquetar bajo un discurso académico y marketizar como habilidad gerencial para ser más eficiente en el trabajo.

Es costumbre en la academia tomar fenómenos sociales y culturales de alta complejidad, como la conformación de identidad o los procesos de interculturalidad, y reducirlos a conceptos y teorías

abstractas. Hofstede, et ál. (2010), por ejemplo, descontextualiza y objetiviza el fenómeno de la interculturalidad, rediciéndolo a un modelo de gestión, para venderlo como producto educativo y gerencial.

En contraste y a partir de las respuestas de los estudiantes entrevistamos, se observó que la interculturalidad no se da en respuesta a una gestión administrativa o política, sino muchas veces, a pesar de ella. Al revisar las entrevistas se entiende que los estudiantes de la universidad Santo Tomás, encuentran que los procesos interculturales donde se comparten y reconocen diferentes identidades, están directamente relacionados a los amigos con quienes comparten sus quehaceres diarios. Es a través de la interacción con amigos donde logran hacer que la carrera sea más llevadera, agregando espacios sociales a las actividades académicas e institucionales. Una estudiante de odontología de primer semestre comenta: "tengo dos amigas que ayudan a que la carrera sea un poco menos dura porque odontología es muy pesada; si no tienes con quien afrontarla, sería mucho más difícil lidiar con las actividades. Gracias a los grupos y a los amigos puedes afrontar esta carrera".

Para el ejercicio investigativo, el énfasis en el carácter histórico y geográfico de la interculturalidad contrasta también con propuestas políticas decoloniales de interculturalidad, donde la interculturalidad se presenta principalmente como un proyecto político de desmontar relaciones de poder y las estructuras que lo mantienen. En ese sentido Walsh (2010) señala que:

La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana. Pero antes de explorar con un poco más de profundidad la interculturalidad como proyecto político y de sociedad, veamos los antecedentes pasados y presentes del término y concepto en el campo educativo (p. 79).

Es de observar que, al institucionalizar la diferencia, los Estados y la academia suelen crear categorías rígidas que simplifican los procesos de construcción de identidad. Por ejemplo, cuando se instauran proyectos bienintencionados de inclusión, se suelen privilegiar marcos conceptuales teóricos y políticos sobre los saberes y etnias locales que limitan los procesos de interculturalidad. Estas categorías congelan en el tiempo y el espacio a "comunidades indígenas" y "comunidades campesinas" dificultando los procesos de interculturalidad en lugar de facilitar su lugar en la modernidad.

Gracias a las entrevistas realizadas a los estudiantes de diferentes regiones de Colombia, que incluyen Antioquia, Norte de Santander, Santander, Guajira, Amazonas, los Llanos Orientales, y el Caribe entre otras. La presente investigación evidencia que los procesos de emancipación y, por lo tanto, de construcción identitaria en entornos interculturales como la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, se presentan gracias a la geografía, historia y cultura, que comparten los alumnos. Más aun, como se verá más adelante, en algunos casos, aun teniendo estas congruencias de tiempo y espacio bajo una misma nación y territorio, no se logra generar procesos de interculturalidad.

En este sentido, resulta imposible hacer generalizaciones académicas y agendas universales de desarrollo, basados en la incorrecta presunción de que todos los seres humanos obedecen a un modelo similar de construcción de identidad, ni es cierto que las diferentes naciones del planeta, ya se trate del mundo

musulmán, las culturas budistas, hinduistas o latinoamericanas, tengan prioridades o agendas similares de conformación nacional, desarrollo, y adaptación a su entorno.

Esto se torna obvio cuando, por ejemplo, las categorías de hombre y mujer están ligadas a tierras específicas (pachamama); cuando la escatología de un pueblo y su liberación está ligada a un río sagrado específico, como sucede en la India con el Ganges; o cuando la teleología de una comunidad, como los Kogui, se orienta no hacia la acumulación de objetos, sino hacia el mantenimiento de la armonía con su entorno natural.

Estos acontecimientos, junto a otros que se presentaran adelante, a lo largo del documento, permiten que el presente estudio tenga un componente identitario centrado en la historia, geografía, y cultura particular de los diferentes grupos étnicos que conforman la nación colombiana. Es decir, para este estudio la identidad no es un constructo discursivo o social performativo como lo sostiene autores como Foucault (2002) o Butler (2007), teóricos que definen la idea de un sujeto universal sin referirse a su lugar de origen. Este sujeto abstracto y universal propuesto por Foucault y Butler, se enfrenta a poderes e instituciones descontextualizadas que, según ellos, permiten homogeneizar tanto las identidades como los proyectos de transformación humana. Se trata pues, de un sujeto, puramente teórico y abstracto.

La geografía, la cultura, la historia, según los resultados de esta investigación, son puntos de partida para la conformación de identidad y, en consecuencia, a los procesos de desarrollo interculturalidad, al estar ligada a montañas, ríos, ritmos, gestas, climas, cosmovisiones e historias locales. La interculturalidad es, por lo tanto, un encuentro de epistemologías que construyen verdades no universalizables, más allá del lugar donde se desarrollan. Los resultados del estudio del grupo “Saberes en Acción” concluye la necesidad de una historia y geografía común que se antepone a la idea de interculturalidad y de identidad misma.

Cinco categorías de estudio: método y resultados

Morin, et ál. (2002), en *Educación en la era planetaria*, afirma que:

Luego de las experiencias realizadas por las ciencias y la filosofía en el siglo XX, nadie puede fundar un proyecto de aprendizaje y conocimiento, en un saber definitivamente verificado y edificado sobre la certidumbre... Hay una relación entre el método como camino y la experiencia de búsqueda del conocimiento entendida como travesía generadora de conocimiento y sabiduría ... incluyendo la pluralidad y la incertidumbre (p. 17).

Los resultados presentados a continuación se basan en más de 50 entrevistas realizadas a estudiantes de la Universidad Santo Tomás nacidos en diferentes regiones del país. Para poder utilizar esta información de forma congruente, se realizó un análisis mediante la codificación temática y axial de las respuestas dadas por los estudiantes entrevistados. Gracias a dicho análisis, fue posible identificar y reportar patrones dentro de las respuestas de los estudiantes. Es decir, dentro de las vivencias y experiencias de los estudiantes, se identificaron qué factores son recurrentes para obtener conclusiones en los cinco ejes investigativos.

Como ya se señaló, las cinco categorías en las cuales se dividió la investigación fueron: (a) Orígenes y raíces, esta sección se centra en entender el lugar de procedencia de los estudiantes y la relevancia de los

factores geográficos, culturales y ambientales en su construcción de identidad; (b) Trayectoria y cambio, esta sección se enfoca en los retos y experiencias de los estudiantes al llegar a Bucaramanga y la ciudad universitaria; (c) Identidad y diversidad, estudia de forma individual cómo los estudiantes han transformado su identidad para adquirir nuevas herramientas y experiencias a través de su elección de estudiar en Bucaramanga; (d) Complementando la sección anterior, la sección de universidad como encuentro investiga, ya no las experiencias individuales, sino las formas cómo la universidad facilita, o carece de, prácticas, espacios y métodos que potencian o exacerban la identidad de los estudiantes y los procesos de interculturalidad; y, finalmente, la sección (e) Futuros y sueños relata el proceso de migración estudiantil como un proceso de emancipación que los estudiantes emprenden con esfuerzo, adaptabilidad y fortaleza, con la esperanza de lograr metas profesionales específicas y, muchas veces, regresar a sus lugares de origen para tener un impacto positivo en su comunidad.

Orígenes y raíces: la cultura como fuente de identidad

Los relatos de los estudiantes que llegan a Bucaramanga desde diferentes regiones del país construyen un mapa vivo de Colombia, donde el origen de quienes eligen estudiar en la Universidad Santo Tomás no es solo lo perciben como un punto geográfico, sino como una fuente constante de afectos, paisajes y memorias que configuran la identidad de los estudiantes.

Los resultados de las entrevistas, codificados temáticamente, revelan que la concepción de sus raíces se articula en torno a tres dimensiones principales: la conexión con el entorno natural, la percepción del ambiente sociocultural, y la construcción de una identidad personal ligada a su lugar de origen.

La primera dimensión que resulta de las entrevistas en la sección de orígenes y raíces es la profunda conexión con el entorno natural, los paisajes, ríos y montañas de los estudiantes foráneos. Los estudiantes describen sus lugares de origen con una riqueza sensorial notable, haciendo hincapié en su descripción.

Por ejemplo, los estudiantes venidos del Llano relatan sobre la diversidad animal y ecológica de su lugar de origen. Esta descripción durante la entrevista no es una descripción objetiva, abstracta y lejana, como la puede hacer un turista en un video de difusión, sino que evidencia la profunda conexión con la naturaleza que durante su juventud logró definir su forma de vida y su bienestar y cosmovisión, diferente acaso a alguien que nace en Bogotá y que solo conoce el concreto como entorno natural.

Elementos como el clima y las sensaciones físicas asociadas a él (el fresco de la montaña, el calor de la llanura) son centrales en sus narrativas, así como la percepción de belleza y encanto de sus territorios, que a menudo enmarcan como un valor fundamental, vinculado al día a día. Un estudiante de Orocué, Casanare, nos narra sobre su experiencia en el campo y la crianza que tenía, sus costumbres como ayudar a su familia en la finca puede resultar atípica para gente que no creció en el campo. Su vida esta pues entrelazada con la geografía del llano colombiano, que se caracteriza por su gran red hídrica con numerosos, ríos, caños, lagunas y humedales, el pie de monte y la basta llanura.

Otra entrevistada de Tibú, Norte de Santander, nos cuenta que en su pueblo hay fincas muy hermosas, al ser una región agropecuaria, donde se cultiva la palma de aceite; se puede ver ganadería, cultivos de yuca y demás vegetales. Dice que, para recordar a su región, se trajo una flor autóctona que fue cultivada por sus padres los cuales son dueños de una finca en esta zona.

La segunda dimensión se refiere al ambiente sociocultural y urbano que caracteriza sus raíces. Emergen conceptos como la tranquilidad y ambiente local, que contrasta con el estrés y ritmo de vida de los centros urbanos más grandes.

La cultura y tradiciones se manifiestan a través de la gastronomía típica, los espacios de encuentro y un ambiente festivo que marca la memoria colectiva. La percepción de la ciudad de origen está teñida de valores como la amabilidad y sociabilidad de su gente, todas memorias que refuerzan su sentido de pertenencia. Un estudiante del Guainía, por ejemplo, cuenta el trato amable que muestra la gente en su ciudad natal, sobre todo las comunidades indígenas: “Las personas de mi región, son en general amables, sin embargo, si los haces enojar, pueden llegar a ser rencorosos, generando posibles conflictos”.

Este comentario se asemeja a otros relatos tan comunes en Colombia que incorporan la sombra del conflicto y violencia, destacando cómo la resiliencia y superación comunitaria se ha convertido en un pilar de su identidad y origen.

Una tercera dimensión, que agrupa las dos anteriores, se centra en el gran orgullo e interés de los entrevistados por describir su lugar de origen, la cultura, ya sea indígena o local, y las diversas expresiones culturales que le dan vida. Los estudiantes sin duda construyen su identidad desde sus lugares de origen, no, como lo podría sugerir teorías modernas, en ideas alejadas de la geografía y la cultura. Dos estudiantes de la región de Boyacá coinciden en que las tradiciones de las familias de Boyacá son integrales y colaborativas. Cuentan que, por ejemplo “toda la familia se reúne a compartir, cocinar, y pasar un rato agradable, comiendo buñuelos, natilla, y entregar regalos”.

En esta región del centro de Colombia, que incluye ciudades como Paipa, Tunja y Sutamarchán, dice, “son lugares acogedores, donde la gente es muy pulcra y amable, demostrando las costumbres de esas tierras, no es una cultura muy rumbera, y la gente está desde muy temprano en sus casas”.

En complemento de lo anterior, una chica del departamento del Amazonas llamada Sharon, narra que ella en su infancia veía delfines rosados: “y es algo muy curioso pues en Santander y en otras regiones del país eso nunca se podrá ver, entonces el Amazonas es algo que marca la diversidad y es algo característico de allá”.

Otro estudiante del Guainía describe su lugar de origen como un pueblo mediano, lleno de mucha naturaleza, y a su vez poca tecnología. Dice, “hay una gran diversidad de animales como toninas, caimanes, y otros animales salvajes, así como también diversidad en ríos, y caños. Lo más representativo de Inírida, cuenta, son los cerros Mavacure, que son el Mavacure, el Pajarito y el Mono”.

Retomando los comentarios de los alumnos, es posible concluir que los relieves de su terruño y el rol de la familia aparecen como anclajes identitarios profundos que definen lo que significa “ser de” un lugar. En conjunto, las narrativas de origen presentan un equilibrio entre la idealización de un entorno natural prístino y una vida social tranquila, y el reconocimiento realista de las dinámicas sociales, incluyendo sus desafíos.

Este bagaje cultural, gastronómico y geográfico, es el equipaje invisible con el que estos jóvenes llegan a Bucaramanga, constituyéndose en el referente constante contra el cual medirán su nueva experiencia de vida universitaria en la Santo Tomás.

Trayectoria de cambio: curiosidad y añoranza

Los entrevistados comentan que venir la “Ciudad Bonita” de Colombia para realizar sus estudios universitarios es, en general, un cambio y esfuerzo significativo, marcado por una doble sensación de nostalgia, como fue mencionado en el punto anterior de orígenes y raíces, y las oportunidades que se vislumbran en su nuevo proyecto académico.

Al estudiar las narrativas de los estudiantes entrevistados mediante la codificación temática y axial, se comienza a observar que esta transición es un proceso multidimensional que incluye aspectos sociales y prácticos, configurando una experiencia de adaptación progresiva. Esto se evidencia aún más en los estudiantes de semestres avanzados y contrasta con los que hasta ahora comienzan su proceso educativo en la universidad.

Mientras algunos estudiantes tienen perspectivas abiertas de traslado a Bucaramanga, otros ven su proceso en la Universidad como un paréntesis principalmente académico, mientras regresan a sus zonas de origen para ayudar al desarrollo regional. Un ejemplo de esto es un estudiante de San Andrés que sueña desde ya con implementar sus conocimientos en telecomunicaciones en su tierra natal. Este ejemplo es relevante en tanto contrasta con las propuestas globales de discursos como el de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que defienden una agenda global, obviando los intereses y prioridades regionales.

El punto de partida de esta trayectoria está frecuentemente teñido de una profunda nostalgia y ruptura del vínculo familiar. La importancia de la familia y el afecto familiar emergen como el ancla emocional que se deja atrás para buscar nuevos horizontes. Sin embargo, al tiempo que los estudiantes extrañan sus viejos hábitos y terruño, surge la necesidad de adaptación y, sobre todo, la curiosidad y la búsqueda de nuevas oportunidades. Este es un motor constante en los discursos de aquellos que son migrantes cuyo incentivo mayor es el mejorar su calidad de vida y descubrir obtener un desarrollo personal.

Los estudiantes entrevistados expresan una curiosidad por la ciudad de Bucaramanga, sus compañeros, el entorno de la universidad, y una apertura hacia la exposición cultural que ofrece la Santo Tomás. Esta curiosidad se ve alimentada por la percepción de que el traslado representa un acceso a oportunidades académicas, personales y de desarrollo que frecuentemente no están disponibles en sus lugares de origen. Por ejemplo, un estudiante de Bogotá narra que, aunque no ha sido un cambio drástico siente que no se ha acoplado completamente a la Ciudad Bonita, ya que, el choque cultural, especialmente en la forma de interactuar de las personas de Bucaramanga es un poco “fuerte” o “seca” y por lo tanto siente la cultura santandereana choca con su personalidad.

Otro estudiante, de Paipa, Boyacá, relata que “el cambio es muy duro. Alejarme de mi familia y dejar gratos recuerdos de mi infancia y adolescencia para migrar a un lugar dónde prácticamente no me conoce nadie es una decisión difícil”. Nos cuenta además que, al ser un estudiante muy creyente en el catolicismo, se ha resguardado en la biblia, y con miles de sueños decidió arribar a la ciudad. “Aunque fueron muy duros los primeros cuatro semestres, me he ido acoplando más”, comenta.

Es posible evidenciar que la sensación general de los estudiantes foráneos es una mezcla de curiosidad y añoranza, sobre todo en quienes acaban de comenzar su carrera. El proceso de adaptación progresiva se desarrolla una vez establecidos en Bucaramanga y en la universidad a través de varios mecanismos

sociales y prácticos. El ambiente universitario se establece como el escenario principal de esta integración, donde la Influencia de los compañeros y la relación e impacto de compañeros resultan determinantes.

Los amigos, los profesores, y la comunidad universitaria en general se convierten en las personas que en algunos casos puede dar el apoyo familiar. Gracias a actividades extracurriculares como los deportes, grupos culturales, y actividades como las de “Santoto Land”, o el “Santoto Play”, sumado al recurrente uso de tecnologías para mantener el contacto con sus seres queridos que facilitan este acoplamiento.

Finalmente, la trayectoria consolida un cambio que poco a poco se consolida en la cotidianidad y la identidad. Aspectos como los acentos, el transporte urbano, las exigencias académicas, las nuevas relaciones personales, todas tienen algo que ver con el continuo proceso de adaptación.

Basados en lo anterior podemos ver que la trayectoria de cambio no es ni lineal ni unidimensional, por el contrario, incluye aspectos sociales, culturales, gastronómicos, deportivos, familiares y profesionales que demandan resiliencia y estrategias de adaptación de los estudiantes mientras descubren las oportunidades que ofrece Bucaramanga y la Universidad.

Identidad y diversidad: la interculturalidad como consecuencia del compartir histórico

La primera sección mostró la diversidad cultural y regional de los estudiantes de la universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. La segunda sección se centró en la trayectoria, retos y oportunidades de la decisión de migrar para estudiar en la Universidad. Esta sección continúa con el análisis de las entrevistas realizadas por los jóvenes investigadores en relación con la experiencia migratoria interna, a saber, la potencial transformación de la identidad de quienes migran y se vinculan con la cultura bumanguesa.

Es útil recordar en esta sección que el ejercicio de investigación se centró especialmente en estudiantes de diferentes regiones de Colombia, que tienen en común una historia y un territorio. Por lo tanto, las conclusiones, no pueden ser homologadas a contextos europeos, o a ciudades donde haya un crisol de culturas con geografías e historias distintas. En este sentido, el estudio no cae en las habituales generalidades académicas de estudios culturales contemporáneos. Por el contrario, permite estudiar concretamente los procesos de interculturalidad en un lugar específico, a saber, Bucaramanga, y a través de narrativas de vida de estudiantes de diferentes regiones de Colombia.

El contraste de culturas, relieves, gastronomías, formas de interactuar, acentos, costumbres, estilos de trabajo y comunicación, son un reto constante para profesores, estudiantes y administrativos en la Universidad Santo Tomás. Los temas referidos son marcadores evidentes de diferencia que en el mejor de los casos pueden generar transformaciones mutuas positivas, pero que a menudo resulta en la segmentación de la población estudiantil o en experiencias de difícil manejo. Se sabe que la sociedad y sus integrantes, en este caso estudiantes universitarios, no son sujetos pasivos, sino que activamente aprenden de experiencias ya culturales, académicas, deportivas, y afectivas.

Sin embargo, cabe preguntar: ¿tiene la universidad herramientas académicas y administrativas, procesos, y espacios para evidenciar esta diversidad? O como se señaló anteriormente, ¿se evidencia más bien un proceso de deterioro de dicha diversidad y una inclinación hacia la homogeneización del conocimiento, sustentada en los supuestos del discurso técnico-académico?

En general los estudiantes entrevistados expresaron el intercambio cultural con estudiantes locales y de otras regiones como una experiencia de aprendizaje positiva. Estas experiencias tanto en la universidad como extracurriculares, poco a poco, parecen adicionar costumbres y experiencias a la identidad que traen de sus regiones. Sin perder sus valores, los y las jóvenes se acoplan, ya por interés o por necesidad a las nuevas prácticas.

Una estudiante proveniente de Toledo, Norte de Santander, hace énfasis en que siente que la diversidad estudiantil le aporta en su desarrollo académico y social, y le causa curiosidad ver el choque de acentos, costumbres y experiencias en la universidad, sobre todo ver las experiencias de convivencia entre los que provienen de la zona caribe y se encuentran con quienes son de la zona Andina del país. Dice, “Me parece muy chévere convivir con personas de diferentes partes, como de la Guajira o de Medellín. Al principio hay choques en las expresiones, pero eso es interesante, porque puedes aprender de otras culturas y mostrar la tuya”.

Ella piensa que la universidad si es un espacio que abraza la diversidad. Dice, “En la universidad se fomenta la inclusión de todas las personas, independientemente de donde provengan. Se prestan espacios recreativos y de integración como el campus de Piedecuesta”. Considera, además, que son nuestros compañeros los que permiten que estas experiencias sean gratificantes, en el sentido de que para los y las estudiantes de otras regiones del país gran parte de su experiencia depende de cómo los reciban los compañeros. En su caso dice que, “Yo siento que no me he sentido fuera de lugar, mis amigos de Bucaramanga son muy hospitalarios. Y ayuda mucho el factor de que Bucaramanga, recibe estudiantes universitarios de todas partes del país, entonces nunca me he sentido excluida”.

Algunos entrevistados se refirieron al choque cultural en aspectos como el fuerte lenguaje y personalidad de los santandereanos, que resulta menos amigable/cordial, que el trato en sus lugares de origen. Mientras otros estudiantes mencionaron que las diferencias económicas no limitan la convivencia entre los y las estudiantes santandereanos y foráneos.

Un estudiante originario de Cimitarra, en el departamento de Santander, ofrece una perspectiva crítica sobre su experiencia como miembro de la comunidad Universitaria en Bucaramanga. Tanto él como sus amigos se reproducen formas de interacción caracterizadas por la jocosidad, la informalidad y el uso de expresiones lingüísticas propias de contextos rurales y campesinos; repertorios comunicativos que incluyen prácticas como el chiflido para llamar a la distancia, los saludos en voz alta en espacios abiertos y expresiones costumbristas que, en sus lugares de origen, operan como marcadores de cercanía, reconocimiento mutuo y reciprocidad afectiva. En su comunidad estos códigos de comunicación constituyen formas legítimas y culturalmente aceptadas de relación social. No obstante, al trasladarse a un entorno cosmopolita o un entorno metropolitano, dichas prácticas suelen ser interpretadas bajo categorías disciplinarias como “mala educación” o “ser mal hablado”, rótulos que responden a lógicas de regulación lingüísticas asociadas a un ideal civilizatorio que privilegia las llamadas “buenas formas”.

Esta normativa lingüística, aparentemente neutral, funciona también en la práctica como un dispositivo de colonización cultural que deslegitima y borra repertorios expresivos propios de la ruralidad o las municipalidades, a pesar de la riqueza simbólica y del saber situado que contienen. Por esta razón el estudiante y su grupo restringen estas expresiones al círculo íntimo, mientras que frente a sus compañeros adoptan un comportamiento más moderado; aun así, suelen ser percibidos de manera negativa y enfrentan actitudes de distanciamiento o marginación debido a la falta de reconocimiento de estas prácticas como expresiones culturales legítimas. Esta experiencia permite retomar las ideas de

Norbert Elías acerca de los procesos civilizatorios como formas de control social. Acerca de Elías y hablando sobre las buenas formas, Cajiao (2021) señala:

El hecho de que comportarse de manera civilizada no surja naturalmente, sino que requiera un largo proceso de evolución social, explica que las normas de cortesía hayan aparecido inicialmente en las cortes y se hayan trasladado después a la burguesía, para convertirse luego en las pautas de comportamiento apropiadas para el sano ejercicio de la ciudadanía.

Una de las formas de control social para imponer los códigos de buenas maneras fue la admisión o el rechazo en determinados círculos sociales, estableciendo así un ideal de comportamiento en las clases dirigentes, en los servidores públicos y en los ambientes profesionales (párr. 3-4).

Durante la entrevista fue evidente la frustración del joven frente a esta situación, pues reconoce que él y sus amigos se han visto compelidos a atenuar o modificar comportamientos que, las que simples hábitos, constituyen componentes identitarios profundamente enraizados en su cultura local. En sus palabras: “Cuando estoy con mis amigos puedo ser yo mismo; no me preocupo por los comentarios, me siento cómodo conmigo mismo cuando estoy con ellos, porque puedo comportarme como deseo y no debo estar pendiente de los juicios ajenos”.

También expresa que valora mucho la variedad de acentos y costumbres. Dice, “No me puedo poner a criticar a otras personas que sean de otras zonas porque yo de por sí no soy de la ciudad, pero me fascina porque me gustan los acentos costeños. Aunque es algo ya más propio, me gusta cómo se insultan en otros acentos, da risa, es chévere.”

Un resultado interesante de estos ejemplos es la conclusión de que los y las estudiantes aprenden más de sí mismos, su cultura e identidad, mediante el contacto con otras culturas e identidades. La identidad no es, pues, un patrimonio inamovible, como lo sugieren los discursos políticos de interculturalidad (Walsh, 2009), sino que, por el contrario, se enriquece gracias al contacto con estudiantes de otras regiones de Colombia.

La universidad como lugar de encuentro humano: ¿la universidad humanista?

En este capítulo se analizarán las respuestas de los estudiantes entrevistados con relación a cómo interpretan el rol de la universidad en su proceso de desarrollo. Se evaluará si consideran que la universidad es principalmente un espacio técnico con enfoque profesional o si, por el contrario, existen espacios para el desarrollo integral de los estudiantes, enfocados a procesos de interculturalidad. Dicho seguimiento permitirá evaluar también si el humanismo, pilar identitario de la universidad, se traduce en prácticas que potencian o exacerban la identidad y los procesos de interculturalidad de los alumnos.

En general, los estudiantes destacan el poder transformador de los vínculos que se forjan dentro del campus. La universidad genera un clima de familia y seguridad que se convierte en el pilar afectivo para los jóvenes lejos de su hogar. Este sentimiento no es abstracto, se materializa en los amigos que afianzan la vida y el presente, y en el consejo y apoyo que comparten con sus compañeros.

En consecuencia, una estudiante de Toledo, Norte de Santander, dice que, aunque hay espacios para mostrar su cultura, hay mucho más por explotar dice, “Siento que la universidad fomenta la inclusión, pero todavía hay muchas oportunidades para fortalecer en este sentido. Por ejemplo, promover más

actividades culturales donde se muestren las regiones, o espacios donde uno pueda contar de dónde viene.” Añade que “Garantizar una educación de calidad no es solo dar clases, sino permitir que podamos expresarnos y aprender de otras personas, desarrollar nuestras habilidades”.

Otro alumno de Sogamoso, Boyacá, señala que sus amigos dentro de la universidad lo han apoyado mucho en cuestiones personales y académicas, lo cual lo ha ayudado a adaptarse a la universidad y a crecer como persona. Estos lazos son descritos como la base emocional que fomenta la confianza y permanencia, proporcionando seguridad para el progreso personal y académico en la universidad y en Bucaramanga.

Sin embargo, este potencial de encuentro convive con una percepción crítica sobre su realización incompleta. Los estudiantes poseen una aguda conciencia de que, si bien la universidad reúne una diversidad real de orígenes, evidenciado en las entrevistas a las y los estudiantes de diferentes regiones, esta coexistencia no garantiza un verdadero intercambio. Señalan que falta diálogo auténtico y una muestra visible de las culturas que coexisten en los pasillos. Existe una clara necesidad de contacto natural que vaya más allá de la proximidad física y en el salón de clase.

Frente a este diagnóstico, las respuestas de los estudiantes no se limitan a señalar vacíos o problemáticas, sino que también esbozan caminos posibles hacia una universidad más integradora y culturalmente sensible. Lo notable es que tales propuestas emergen de una manera espontánea de sus experiencias cotidianas, pero convergen con debates contemporáneos como las llamadas Epistemologías del sur, las cuales abogan por la construcción de marcos de conocimiento que no reproduzcan los patrones tradicionales de validación académica y cultural. En este sentido los estudiantes sugieren, aunque no siempre de forma explícita, que una auténtica interculturalidad Universitaria implica reconocer los saberes situados, las prácticas culturales y los modos de relación propios de las regiones de las cuales provienen. Leídos desde esta perspectiva, sus planteamientos constituyen una invitación a repensar la educación superior desde parámetros que valoren la geografía, la memoria y la cultura local como fuentes legítimas de conocimiento. Esto también abre la posibilidad de imaginar formas de aprendizaje que se distancian de lo exclusivamente racional y abstracto, heredado del paradigma eurocéntrico, incorporando elementos afectivos comunitarios y territoriales que, desde el sur latinoamericano, enriquecen y complejizan nuestra manera de interpretar el mundo.

En correspondencia con lo anterior, las reflexiones estudiantiles pueden comprenderse a la luz de discusiones críticas sobre la producción del conocimiento en América Latina. En particular, los planteamientos de Aníbal Quijano permiten situar estas tensiones en un marco estructural más amplio, al mostrar que la modernidad impuso un patrón epistémico que jerarquiza y subordina los saberes locales. Su análisis sobre la colonialidad del saber evidencia cómo las formas académicas hegemónicas regulan que conocimientos, saberes y expresiones se consideran legítimas, cuestión que resulta clave para entender la búsqueda estudiantil de una universidad más intercultural. En este sentido, la reflexión de Quijano ofrece un fundamento teórico para comprender la necesidad de ampliar la validez de los saberes situados emergentes de la experiencia estudiantil. Quijano (2014) afirma que:

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial / moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo.

Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial / moderno, eurocentrado, establecido a partir de América (p. 798).

Son los mismos estudiantes pues, quienes plantean la urgencia de materializar encuentros y diálogos a través de escenarios experienciales, de permitir la representación y [crear] espacios sin juzgar. La aspiración es que la institución active mecanismos para explorar las diversidades regionales colombianas en lo particular, permitiendo que las voces sean cada vez mejor comprendidas. En esencia, reclaman que la universidad pase de ser un contenedor de diversidad a ser un espacio complejo de su articulación. Los entrevistados resaltan cómo los espacios de la universidad que más agradan son la naturaleza del campus, la biblioteca, las cafeterías los sitios para conversar, calentar el alimento y compartir el momento de tiempo que reinicie la jornada de la tarde o sus obligaciones.

Edgar Morin, et ál. (2002) habla de los cambios requeridos en la educación para afrontar dilemas contemporáneos, que abordan lo mencionado por los estudiantes. La educación debe fortalecer el respeto por las culturas y comprender que ellas son imperfectas en sí misma como lo es el ser humano. Todas las culturas, como la nuestra constituyen una mezcla de supersticiones, ficciones, fijaciones, saberes acumulados convertidos en saberes milenarios.

La posibilidad de comprensión en un juicio correcto debe ser un área importante para educar; llegando en el tiempo a la esperanza de una mejor civilización que evite la fragmentación del conocimiento o hiper-especialización, que divide el saber en disciplinas incapaces, por si solas, de abordar los problemas multidimensionales sin dar cuenta de la complejidad.

Concatenado al problema de la especialización de saberes, se encuentra el problema de la organización del conocimiento. Entender la complejidad de los problemas, y sus factores, sociales, ambientales, culturales, éticos, es fundamental para poder abordarlos. Su crítica a la teorización académica hace eco en lo postulado en este artículo sobre la necesidad de entender a los procesos de formación de identidad e interculturalidad dentro de variables históricas y geográficas particulares.

Finalmente, Morin, et ál. (2002) hace una crítica al rol del maestro. Dice que los profesores no son simplemente transmisores de conocimiento sino una guía que ayuda a contextualizar, problematizar y conectar los conocimientos. El autor, señala que:

¿Quién educará a los educadores?, consiste en pensar que siempre existe, en distintas partes del planeta, una minoría de educadores animados por la fe en la necesidad de reformar el pensamiento y de generar la enseñanza. Son educadores que poseen un fuerte sentido de su misión (p. 122).

Basados en las respuestas de los estudiantes se puede reafirmar que la universidad es un espacio donde el origen y el choque cultural pueden generar una nueva comunidad, una colombianidad si se quiere, que no se reduzca al agrupamiento de los y las jóvenes de diferentes regiones, sino en un encuentro donde la historia común se viva, se enseñe y se reconozca en la diferencia cultural. La universidad, desde la

complejidad de Morin et ál., puede ser más que un espacio para producir profesionales, y convertirse en un espacio de arquitectura social y de epistemología local.

Futuros y sueños: Identidad en el proyecto colombiano

El proceso migratorio y de adaptación universitaria que ha sido narrado por los estudiantes en las cuatro secciones anteriores, es la base de sus aspiraciones. Conscientes de su origen, y de su actual trayectoria, los y las estudiantes se enfocan en dos áreas como objetivos a corto y mediano plazo. La primera es el desarrollo personal y autonomía. El proceso de migración es a la vez un proceso de emancipación, varias veces los conceptos como superación, esfuerzo, adaptabilidad y fortaleza fueron mencionados por los estudiantes, demostrando que hacen parte de su carácter. La segunda área recurrente se refiere al fuerte compromiso ético y comunitario de los alumnos. El encuentro con la cultura santandereana genera reflexión sobre su propia identidad y engendra un sentimiento de servicio, justicia y cooperación con su comunidad de origen.

Una estudiante de Toledo, Norte de Santander, por ejemplo, se encuentra decidida a luchar por un futuro mejor. Se resalta en la entrevista que su espíritu trabajador es heredado de su familia y aprendido desde la infancia. Dice, “Yo siento que es una experiencia personal muy enriquecedora. Al inicio es muy difícil alejarte de todo lo que conoces, no estar con tu familia. Sin embargo, te enriquece como persona porque aprendes a ser responsable de ti misma y experimentas muchas cosas nuevas que antes no habías tenido la oportunidad de hacer.”

Continúa comentando, “dentro de mis propósitos personales está que apoyándome en mi profesión pueda experimentar cosas que me nutran como persona, conocer el mundo, tener experiencias diferentes, sentirme realizada, ayudar a las personas por medio de lo que hago”. Ella tiene deseos de volver a su hogar a mejorar la vida de las personas en la medida de lo posible.

“Provengo de familia campesina... somos personas amables, trabajadores, honestos, valoramos a los demás. Y a pesar de que en los pueblos hay chismes o envidia, siento que es más grande lo que nos caracteriza como toledanos: el trabajo y las ganas de superarse.”

Los y las estudiantes provenientes de diferentes regiones del país tienen el reto y al final, la ventaja, de madurar en su proceso de independencia identitaria y económica mientras estudian. Equilibran el tiempo libre y sus responsabilidades constantemente, herramientas que les van a ser útiles en su vida post universitaria. Los jóvenes demuestran un fuerte compromiso ético y comunitario. El encuentro con una cultura particular y la reflexión sobre su propia identidad engendran un sentimiento de servicio, justicia y cooperación.

La estudiante de Leticia, Amazonas, al igual que otro alumno de Guainía, nos comenta como sueña ayudar a mi familia y volver a Leticia para compartir todo el conocimiento que ha adquirido para brindar más oportunidades de trabajo y desarrollo en su comunidad. Los proyectos de vida, de estos alumnos, claramente surgen y se afianzan en un lugar determinado, no abstracto, y en relación con una comunidad particular, no genérica.

El análisis de las experiencias de los estudiantes revela que los procesos migratorios y de adaptación universitaria no solo configuran trayectorias académicas, sino que constituyen espacios de construcción

identitaria y de desarrollo ético-comunitario. los relatos evidencian que la migración interna actúa como catalizador de la autonomía personal, fortaleciendo competencias como la adaptabilidad, la resiliencia y la responsabilidad, que son cruciales para la emancipación individual y para la proyección de proyectos de vida significativos. Paralelamente, el contacto con culturas locales distintas a su lugar de origen, como la santandereana, propicia un proceso reflexivo sobre su propia identidad y refuerza valores comunitarios, generando un compromiso ético orientado al servicio, la justicia y la cooperación.

Asimismo, los proyectos de la vida de los estudiantes muestran que el desarrollo académico y personal se encuentran intrínsecamente ligado a territorios específicos y a comunidades concretas, evidenciando que la construcción de conocimiento e identidad no puede entenderse de manera abstracta o desvinculada de su contexto sociocultural. La combinación de memoria afectiva, el orgullo regional y la exposición a nuevas experiencias en Bucaramanga, permite que los estudiantes configuren identidades complejas, adaptables y capaces de interactuar críticamente con diferentes entornos, sin perder el arraigo con su comunidad de origen. Este hallazgo subraya la importancia de reconocer el rol del territorio y la cultura local como elementos constitutivos de la identidad y del desarrollo integral de la educación superior.

Conclusiones

Después del ejercicio investigativo y la exploración de las narrativas y las historias de vida de los estudiantes de la universidad Santo Tomás de la seccional de Bucaramanga, el grupo de estudio “Saberes para la acción” evidencia que cualquier proceso de interculturalidad efectivo, debe sustentarse en una historia y una geografía compartida, aun cuando esto no garantice un concepto absoluto entre los participantes. Esta conclusión coincide con García Canclini (1994), al validar la idea que señala que la identidad no puede entenderse únicamente desde la filosofía o la psicología, sino que requiere un abordaje desde los estudios culturales antropológicos sociológicos y comunicacionales, que permiten analizar cómo los individuos se sitúan en relación con las estructuras simbólicas del desarrollo social. Así, la construcción de identidad de los estudiantes universitarios refleja la interacción entre tradiciones culturales, tensiones sociales particulares y procesos históricos nacionales, elementos que se constituyen en la base para cualquier propuesta de interculturalidad.

Aunque los distintos grupos étnicos de Colombia -indígenas, afrocolombianos, mestizos, campesinos y urbanos- han vivido y experimentado la historia de manera diferenciada, todos han sido partícipes de los mismos procesos históricos fundamentales: la conquista, la colonia, La independencia, la formación de la República, los conflictos partidistas, el conflicto armado y la regionalización del territorio, procesos que aún permean la vida social y cultural contemporánea. Esta percepción se conecta con la visión de Martín Barbero (1993), quien sugiere que la identidad debe abordarse desde su dimensión relacional, considerando al otro como constitutivo del propio sentido de identidad y evitando reducciones que la homogenicen o la presenten como un constructo universal y abstracto.

La interculturalidad es un proceso complejo y prolongado que no puede reducirse a variables administrativas, normativas o académicas. Los hallazgos de la investigación muestran que este proceso se potencia cuando los integrantes de distintas culturas y orígenes comparten historia, territorio y lengua, pero incluso bajo estas condiciones la integración completa de valores y cosmovisiones no está garantizada, es necesario, en consonancia con Walsh (2010) predicar que la interculturalidad debe entenderse como un proyecto político, social, ético y epistémico, orientado a la transformación

estructural y sociohistórica de la sociedad y que requiere acciones concretas en cada instancia educativa y social. En la narrativa de los estudiantes, este fenómeno se manifiesta al concebir la universidad como un espacio donde la interculturalidad no solo se reconoce de manera discursiva, sino que se materializa y concreta a través del diseño e implementación de estrategias pedagógicas y experienciales que al promuevan activamente.

Proyectos de carácter universal como el de los Derechos Humanos o las agendas globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, a menudo no contemplan esta dimensión intercultural, ya que operan bajo una lógica de universalismo abstracto que prioriza la estandarización y la medición de resultados, invisibilizando saberes locales, prácticas culturales y particularidades históricas de cada región. Estas observaciones se complementan con el análisis de Quijano (2014), quien describe que la modernidad eurocéntrica, impuso patrones de conocimiento jerárquico que subordina los saberes locales, consolidando un eurocentrismo académico y cultural que aún prevalece en la educación superior.

El grupo de estudio “Saberes para la acción”, demuestra que la migración interna de estudiantes a universidades como la Santo Tomás de Bucaramanga, constituye un microcosmos de los procesos más amplios de interculturalidad en Colombia. La interacción cotidiana entre estudiantes de diferentes regiones permite la construcción de la identidad y el conocimiento situados, evidenciando la necesidad de reconocer la historia y la cultura de los distintos grupos, como componentes esenciales de la educación superior. Esta perspectiva, encuentra eco en Morin et ál., quien advierte sobre los riesgos de la fragmentación y la especialización del conocimiento, y ahonda en la importancia de que los educadores actúen como guías que contextualicen problematiquen y conecten los saberes en lugar de limitarse a su transmisión.

Finalmente, se concluye que la universidad en Colombia tiene el potencial de trascender su función de profesionalización y convertirse en un catalizador de pertenencia común y construcción de comunidad entre estudiantes de distintos territorios. Sin embargo, hasta el momento, esta función se ve limitada por la continua adopción de modelos educativos externos, que muchas veces no incorporan los saberes locales ni la interculturalidad de los alumnos. Propuestas como el proyecto de las epistemologías del Sur, podrían alentar el desarrollo de un enfoque educativo que no solo integre la complejidad geográfica y cultural del país, sino que también fortalezca la capacidad de los estudiantes para interpretar el mundo de manera contextualizada, incluyendo dimensiones afectivas, comunitarias y territoriales que escapen a los modelos racionales y abstractos del eurocentrismo, como lo advierte Quijano (2014).

En consecuencia, los procesos de migración y adaptación Universitaria no solo moldean trayectorias académicas, sino que son catalizadores de desarrollo ético-comunitario, construcción de identidad y valoración de la diversidad cultural. Una universidad que reconozca estos elementos siguiendo las ideas de García Canclini (1994), podría configurarse como un espacio educativo integral, capaz de fomentar la interculturalidad efectiva y de consolidar un proyecto de educación superior que ahonde en el valor contextualizado y humanista.

Referencias

Bushnell, D. (1996). *Colombia una nación a pesar de sí misma: de los tiempos precolombinos a nuestros días*. Editorial Planeta Colombiana.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Cajiao, F. (2021). *Las buenas maneras*. Exjesuitas en Tertulia. <https://exjesuitasentertulia.blog/las-buenas-maneras/>
- Foucault, M. (2002). IV La descripción arqueológica. En *La arqueología del saber* (pp. 226-330). Siglo XXI Editores.
- García Canclini, N. (1994, 8-11 de agosto). *Repensar la identidad en tiempos de globalización*. VI Coloquio Internacional sobre "Identidad en los Andes". Universidad Nacional del Jujuy, CLACSO y Centro Las Casas de Cusco, San Salvador de Jujuy, Argentina. <https://archive.org/details/f.-n.-5.-repensar-la-identidad-en-tiempos-de-globzcn-nessor-garcia-canelini/mode/2up>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software for the Mind: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. McGraw-Hill.
- Martín-Barbero, J. (1993). Industrias culturales: modernidad e identidad. Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura, (15), 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4068754>
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad y decolonialidad del poder* (pp. 778-832). CLACSO.
- Rawls, J. (1993). The Law of Peoples. *Critical Inquiry*, 20(1), 36-68. <https://philosophyandlaw.org/Philosophers/Rawls/TheLawOfPeoples.pdf>
- Sen, A. (2004). Elements of a Theory of Human Rights. *Philosophy and Public Affairs*, 32(4); 315-356. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2004.00017.x>
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-Line*, (4). <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/78/mode/2up>