

Christian Cruz C., Diana Ávila C., Verónica Luna H., Sebastián Granda M.
(Coordinadores)

EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ABYA YALA

Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ABYA YALA

Discursos contrahegemónicos
y experiencias pedagógicas alternativas

La obra que tienen en sus manos es el resultado de un largo y prolífico trabajo colaborativo en el que participó un importante número de colegas de diferentes contextos culturales, adscripciones institucionales y países; todos-as con una larga y rica experiencia de trabajo en el ámbito de la educación intercultural, en general, y vinculados con proyectos educativos alternativos y contrahegemónicos, en particular.

Esta propuesta apunta a repensar las condiciones de subordinación y racialización en que se ha colocado a determinados grupos de indígenas, afrodescendientes, mujeres, jóvenes, etc., a través de la historia moderna de América Latina y el Caribe. Desde la organización colectiva, estos grupos han creado espacios de formación de sujetos que responden a necesidades concretas de las comunidades y territorios que habitan. En el plano de lo político-pedagógico se puede asumir que han construido proyectos contrahegemónicos con los que disputan el poder en diferentes niveles de realidad y en las distintas dimensiones que constituyen los proyectos educativos.



ISBN: 978-9942-699-36-7



ABYA
YALA



1975-2025
50



EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ABYA YALA

Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas

Christian Aarón Cruz Cruz / Diana Yaneth Ávila Camargo /
Verónica Luna Hernández / Sebastián Granda Merchán
Coordinadores

EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ABYA YALA

Discursos contrahegemónicos
y experiencias pedagógicas alternativas



2025

EDUCACIÓN INTERCULTURAL DESDE ABYA YALA

Discursos contrahegemónicos y experiencias pedagógicas alternativas

© Christian Aarón Cruz Cruz / Diana Yaneth Ávila Camargo /
Verónica Luna Hernández / Sebastián Granda Merchán (*Coordinadores*)

1ra Edición:

© Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

© Universidad Autónoma de México, UNAM
Seminario de Educación Intercultural en
América Latina, Facultad de Filosofía y Letras

© Editorial Abya-Yala
Av. 12 de Octubre N24-22 y Wilson
Quito-Ecuador
Teléfonos: (593 2) 2506267 / 3962899
e-mail: editorial@abyayala.ec
<https://abyayala.org.ec>

ISBN impreso UPS: 978-9942-699-36-7
ISBN digital UPS: 978-9942-699-37-4
ISBN impreso Abya-Yala: 978-9942-46-113-1
ISBN digital Abya-Yala: 978-9942-46-115-5

DOI: <https://doi.org/10.17163/abyaups.111>

Dibujo de portada: Una voz propia, ilustración de Jorge Luis Martínez Hernández

Leyenda de portada: *Pensando en voz alta, ¿cuánto tiempo lo habíamos intentado?
La unión, caminar, andar tan cerca, aprender en conjunto; dimos una
forma nueva y caminamos, sin hablar nos entendimos con la mirada,
somos retratos que van desde una vida pasada, la nuestra. Desde
distintos saberes nos encontramos en las acciones, dejando huellas en
las impresiones del día a día de un movimiento encaminado.*

Edición, diseño,
diagramación e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, marzo de 2025

Consejo Editorial
Revista Pueblos Indígenas y Educación

Ruth Moya
Luis Enrique López
Sebastián Granda

Fernando Garcés
José E. Juncosa
Milagros Aguirre A.



CONTENIDO

Introducción	9
<i>Christian Cruz Cruz, Sebastián Granda Merchán</i>	

Primera parte **Coordenadas conceptuales para repensar** **la educación intercultural**

Caminar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural en América Latina	23
<i>Christian Aarón Cruz Cruz</i> <i>Paola Andrea Vargas Moreno</i>	
Las políticas educativas para la población indígena en México y Ecuador: sujetos, disputas y articulaciones	59
<i>Noemi Cabrera Morales</i> <i>Carlos Paucar Pomboza</i>	
Educación y sujetos de la interculturalidad	89
<i>Edgar Gabriel García Rodríguez</i>	
Repensando la interculturalidad desde los proyectos curriculares propios.....	117
<i>Verónica Luna Hernández</i>	

Segunda Parte **De la sistematización a la potenciación** **de experiencias pedagógicas alternativas**

La experiencia del Bachillerato Intercultural de Muxatena en Presidio de los Reyes, comunidad na'ayeri.....	145
<i>Indhira Marcela González Cruz</i> <i>Pedro Cayetano González</i>	

Entre la escuela y la comunidad: aprendizaje de saberes y prácticas comunitarias en el bachillerato CESIK de Huehuetla, México.....	173
<i>Josefina Bautista Peña</i>	
<i>Dolores Victoria Cano Cruz</i>	
<i>Atish Christopher Chakravarti</i>	
<i>Marcos Juárez De Gante</i>	
¿Cómo construimos interculturalidad en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay de Chile?.....	205
<i>Teresa Venegas Fernández</i>	
<i>Héctor Millanao Calluqueo</i>	
<i>Ignacio Muñoz Silva</i>	
Treinta años de producción académica en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador	229
<i>Soledad Guzmán</i>	
<i>Francisco Rodríguez Mazón</i>	
Tejiendo espacios interculturales propios en la Universidad de Nariño: la experiencia del Cabildo Indígena Universitario	261
<i>Cristian Javier Caranguay</i>	
<i>Brayan Alexander Anama</i>	
La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la educación superior ecuatoriana.....	283
<i>Alba Catalina Álvarez Palomeque</i>	
<i>David Efraín Montaluisa Álvarez</i>	
<i>Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza</i>	
Desarrollo del pensar epistémico y su puesta en marcha desde la comunalidad	311
<i>Mario Guzmán Guerrero</i>	
<i>Fortunato Morales Pastelin</i>	
<i>Victorino González Nolasco</i>	

Formación docente y educación intercultural bilingüe en el noroeste argentino: políticas, saberes y experiencias territorializadas	337
<i>Mónica Mabel Argañaraz</i>	
<i>Adelaida Jerez</i>	
<i>Álvaro Guaymás</i>	
Modalidades de formación en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.....	353
<i>Aurora Iza</i>	
<i>Diana Ávila</i>	
<i>Patricia Raygoza</i>	
<i>Soledad Guzmán</i>	
Mujeres jóvenes en defensa del territorio xochimilca: configuración de un sujeto pedagógico en la interculturalidad	373
<i>Alma Karina García Torres</i>	
<i>Carla Palacios Morales</i>	
<i>Viridiana Gómez Peredo</i>	
Educación intercultural y movilidad humana: la experiencia del Programa de Portugués como Lengua de Acogida.....	403
<i>Maria Julieta Abba</i>	
<i>Júlia de Cássia Fonseca da Silva</i>	
<i>Artur Cardozo Raphael</i>	
Experiencias interculturales de escritura en castellano como segunda lengua: el caso de la obra colaborativa “Cuentos de nunca acabar”	431
<i>Hernán Hermosa Mantilla</i>	
Ecos temporales: voces de renovación académica, lingüística y cultural en el Calendario Vivencial Educativo Comunitario.....	451
<i>Paola Umaña Serrato</i>	
<i>Carlos Paucar Pomboza</i>	

Introducción

La obra que tienen en sus manos es el resultado de un largo y prolífico trabajo colaborativo en el que participó un importante número de colegas de diferentes contextos culturales, adscripciones institucionales y países. Todos y todas con una larga y rica experiencia de trabajo en el ámbito de la educación intercultural, en general, y vinculados con proyectos educativos alternativos y contrahegemónicos, en particular.

La idea de este escrito colectivo nació a partir de un encuentro que tuvimos en Quito, en julio de 2023, dos colegas que trabajamos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS) (quienes suscribimos), vinculados a procesos de investigación sobre problemáticas relacionadas con la educación indígena e inmiscuidos en proyectos de formación con pueblos indígenas de diferentes contextos.

En el marco de una de nuestras conversaciones sobre la educación en la región y al calor de un café, coincidimos en la necesidad imperiosa de profundizar en la reflexión sobre los fundamentos teóricos de los procesos de educación contrahegemónicos, así como de documentar experiencias novedosas de este tipo que se impulsan en diferentes contextos y países. Obviamente, la expectativa era que dicho proceso de reflexión-sistematización concluyera en una publicación de alcance regional coordinada por ambas instituciones.

El encuentro, diálogo y coincidencia en varios tópicos no fue un evento azaroso ni fortuito, pues ambos colegas estamos vinculados a programas que cuentan con una larga trayectoria de trabajo en el ámbito de la educación en general y de la educación indígena en particular: el Seminario de Educación Intercultural en América

Latina (SEIAL) de la UNAM y la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.

El SEIAL se encuentra albergado en el Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL-UNAM). Es un espacio de formación, investigación y divulgación que opera bajo la modalidad en línea. Se conformó en 2022 a partir de la necesidad de pensar colectivamente los procesos político-pedagógicos en los que se encuentran implicadas e implicados las y los participantes. En el Seminario confluyen colegas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México pertenecientes a diversas nacionalidades, culturas y pueblos, quienes están adscritos a las siguientes instituciones: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina; Programa de Posgrado en Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Brasil; Liceo de Lonquimay, Chile; Universidad de Nariño, Colombia; Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador; Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), México; Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, de la Secretaría de Educación Pública, México; Colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural de la FFyL-UNAM, México; Programa de Posgrado en Pedagogía de la FFyL-UNAM, México; Colegio de Pedagogía de la FFyL-UNAM, México; Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), México; Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), México; Coordinación de Pueblos, Barrios Originarios y Colonias de Xochimilco, México.

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, por su parte, es un programa de formación docente que nace en 1994 con el objetivo de atender las demandas formativas de los educadores comunitarios kichwas de las comunidades de altura de la provincia de Cotopaxi. Con el tiempo y por pedido de las mismas organizaciones indígenas, la Carrera abrió sus puertas en otros puntos de la Sierra centro-norte y la Amazonía, con educadores kichwa de Chimborazo, Pichincha, Imbabura y Bolívar, y educadores de la nacionalidad achuar de las provincias amazónicas de Morona Santiago y Pastaza.

Al momento, la Carrera cuenta con un total de 1650 graduados que laboran en escuelas comunitarias, unidades educativas del milenio y en diferentes instancias de la gestión pública de la educación intercultural bilingüe.

La producción de esta obra fue realizada de manera colaborativa, al interior de cada una de las universidades, pero también a partir de un trabajo coordinado entre las instituciones. El trabajo tomó un total de 16 meses y contempló varios momentos de diálogo y discusión, a partir de diferentes formatos y modalidades, con la finalidad de profundizar en las aristas clave de la problemática, pero también para socializar, retroalimentar y validar los artículos.

En el caso de colegas vinculados al SEIAL de la UNAM, se trabajó de manera colectiva la sistematización de las reflexiones sobre las disputas que hicieron posible la construcción de proyectos pedagógicos —cultural, lingüística y epistemológicamente pertinentes— para los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes de América Latina y el Caribe; el análisis de los múltiples posicionamientos ontoepistémicos que dan sentido al significante “educación intercultural”; así como la sistematización de experiencias pedagógicas alternativas que dialogan con los supuestos de este tipo de educación. Cada integrante del Seminario planteó un tema-problema, en algunos casos se conformaron equipos con militantes de las experiencias pedagógicas que fueron referentes para la integración de los escritos. Los avances fueron revisados de manera horizontal y dialógica en el marco la agenda del Seminario.

En el caso de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, el trabajo arrancó con una convocatoria a los docentes con la finalidad de identificar aspectos nodales del trabajo cotidiano que requerían ser reflexionados y sistematizados, y contar con docentes interesados en asumir el encargo. A partir de la definición anterior, cada uno de los docentes procedió a presentar una propuesta de su artículo para la validación del equipo e, inmediatamente, se arrancó con el proceso de sistematización. El proceso posterior contempló varias reuniones entre los docentes implicados para socializar avan-

ces de cada uno de los artículos, dar la retroalimentación respectiva y, finalmente, para discutir y validar los textos finales.

Este texto es el resultado de todo el trabajo anteriormente señalado. Aglutina un total de 18 artículos escritos por 35 autores de diferentes países, contextos culturales y filiaciones institucionales. Un elemento a destacar es el trabajo en equipo en la producción de la mayor parte de los artículos, pues 14 de ellos han sido escritos por dos o más colegas.

Esta propuesta apunta a repensar las condiciones de subordinación y racialización en que se ha colocado a determinados grupos (indígenas, afrodescendientes, mujeres, jóvenes, etc.) a través de la historia moderna de América Latina y el Caribe. Desde la organización colectiva, estos grupos han creado espacios de formación de sujetos que responden a necesidades concretas de las comunidades y territorios que habitan. En el plano de lo político-pedagógico se puede asumir que han construido proyectos contrahegemónicos con los que disputan el poder en diferentes niveles de realidad y en las distintas dimensiones que constituyen los proyectos educativos.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos planteamos colectivamente el objetivo de producir nuevas contribuciones relacionadas con las discusiones teórico-conceptuales y con la sistematización de experiencias pedagógicas que colocan en el centro —o que dialogan con— la cuestión intercultural.

Con fines expositivos, la obra se encuentra organizada en dos secciones. La primera sección titulada “Coordenadas conceptuales para repensar la educación intercultural” está conformada por un total de cuatro artículos escritos por cinco autores. La segunda sección, bajo el título “De la sistematización a la potenciación de experiencias pedagógicas alternativas”, contiene 13 artículos de un total de treinta autores.

La primera sección tiene por objetivo construir reflexiones teóricas sobre algunas categorías y conceptos que han sostenido la producción de conocimiento en el campo problemático de la educación intercultural latinoamericana y caribeña.

En el primer artículo, titulado “Caminar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural en América Latina”, Christian Aarón Cruz Cruz y Paola Andrea Vargas Moreno plantean una serie de cuestionamientos profundos sobre las perspectivas de la interculturalidad y de la educación intercultural, incluyendo las perspectivas críticas, con el propósito de poner en tensión los resabios de esencialismos que suturan la producción de pedagogías interculturales contrahegemónicas, construidas desde y para América Latina.

En el texto de Noemi Cabrera Morales y Carlos Paucar Pomboza, titulado “Las políticas educativas para la población indígena en México y Ecuador: sujetos, disputas y articulaciones”, se hace un reconocimiento de los principales discursos en los que se han fundamentado las políticas educativas de la educación intercultural dirigidas a los pueblos indígenas de esos territorios. El texto da muestra de la complejidad de lo educativo a través de un acercamiento a las relaciones de poder, los discursos dominantes, las prácticas institucionales y los sujetos sociales implicados; además, pone en relieve el reconocimiento de la política educativa como un espacio desde el cual se puede cuestionar, resistir y luchar contra la narrativa hegemónica del Estado sobre los pueblos indígenas.

A Edgar Gabriel García Rodríguez, con el escrito “Educación y sujetos de la interculturalidad”, le toca pensar desde un tipo de radicalidad que pone en diálogo a Roig y Freire, para transitar hacia el reconocimiento de sujetos heterogéneos. Se trata de una propuesta que busca combatir los esencialismos, las exclusividades que se han generado desde la interculturalidad (como lo ha sido para los indígenas), los universalismos y las constricciones de etiquetar a los sujetos.

Para cerrar esta primera parte de la obra, Verónica Luna Hernández, con el artículo “Repensando la interculturalidad desde los proyectos curriculares propios”, propone un ejercicio reflexivo para develar los posicionamientos y compromisos ético-políticos que asumen los proyectos curriculares hegemónicos y los proyectos curriculares propios, estos últimos representados por dos experiencias pedagógicas gestadas en América Latina: la del Consejo

Regional Indígena del Cauca, en Colombia, y la del Movimiento Zapatista, en México.

La segunda sección de la obra busca sistematizar y analizar experiencias pedagógicas alternativas que se han producido en distintas regiones del territorio nuestro americano (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y México), con la intención de disputar la hegemonía educativa, evidenciando no sólo los aportes y logros alcanzados, sino también las limitaciones y los desafíos que tienen para el corto y mediano plazo. Un aspecto a destacar de esta sección es que todos los artículos son de autoría de colegas directamente vinculados a dichas iniciativas educativas, lo que le da un *plus* de valor al proceso de reflexión, sistematización y escritura. En este sentido, es loable el ejercicio de autocrítica realizado por cada uno de los colegas autores, aspecto que solo es posible cuando el proceso de reflexión-sistematización está encaminado a repensar y fortalecer las iniciativas, y no solo a socializar su experiencia.

La sección abre con el artículo de Indhira Marcela González Cruz y Pedro Cayetano González: “La experiencia del Bachillerato Intercultural de Muxatena en Presidio de los Reyes, comunidad na’ayeri”, que sistematiza la experiencia del Bachillerato Intercultural Muxatena en la comunidad de Presidio de los Reyes (México). El trabajo recupera la voz del maestro naayeri Pedro Cayetano, quien es coautor del texto, además de varios relatos de jóvenes egresados de este bachillerato. Recupera también documentos producidos por la Red de Centros Educativos Interculturales Wixáritari y Na’ayerite, que permiten dar cuenta de las formas de resistencia de los pueblos del norte de México y la producción de experiencias pedagógicas alternativas para formar a las juventudes con base en usos y costumbres, y reivindicando las lenguas propias.

Como parte de las experiencias en México, Josefina Bautista Peña, Dolores Victoria Cano Cruz, Atish Christopher Chakravarti y Marcos Juárez de Gante, presentan el artículo “Entre la escuela y la comunidad: aprendizaje de saberes y prácticas comunitarias en el bachillerato CESIK de Huehuetla, México”. En la primera parte los autores dan a conocer su voz como colaboradores dentro el proyecto

con jóvenes totonacos y nahuas, destacando su pertenencia al Consejo Directivo del CESIK, así como su condición de egresados de la institución. Presentan su experiencia desde el rol de estudiantes, docentes y directivos, y sus aprendizajes con la comunidad educativa que integra la institución.

Desde Chile, Teresa Venegas Fernández, Héctor Millanao Calluqueo e Ignacio Muñoz Silva, nos presentan el artículo “¿Cómo construimos interculturalidad en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay de Chile?”, en el que abordan la experiencia del trabajo pedagógico en clave intercultural, en la única institución de educación básica de la comuna Lonquimay. En este sentido, el objetivo del documento es, además de presentar la experiencia, evidenciar los vacíos en el marco curricular y legal de la educación chilena en el tema de interculturalidad y el desconocimiento de la cultura propia de los jóvenes que hacen parte de la comuna de su herencia como pueblo mapuche. Incluyen su experiencia pedagógica con la realización de talleres, entrevistas a jóvenes e imágenes que dan cuenta de la importancia del trabajo realizado.

El texto de Soledad Guzmán y Francisco Rodríguez Mazón: “Treinta años de producción académica en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador”, analiza las características de la producción académica de los estudiantes indígenas de la Carrera, que se plasma en los trabajos de titulación. Este primer acercamiento visibiliza la importante y nutrida producción investigativa desarrollada desde el nacimiento de la Carrera, en 1994, sobre temáticas diversas referidas a la educación, cultura, lengua, escuela, contextos vida y sus problemáticas. Evidencia cómo desde estos trabajos se ha priorizado el desarrollo, debate y reflexión de conocimientos propios, en constante diálogo con la denominada “ciencia occidental”.

La apuesta y lucha de estudiantes universitarios indígenas por la pervivencia de la identidad, usos, costumbres y el pensamiento propio de los pueblos andinos y originarios, es el tema central de “Tejiendo espacios interculturales propios en la Universidad de Nariño: la experiencia del Cabildo Indígena Universitario”, de Cristian

Javier Caraguay y Brayan Alexander Anama. Los autores sistematizan la experiencia y proceso del Cabildo Indígena Universitario de la Universidad de Nariño (Colombia), instancia que ha buscado generar espacios de encuentro entre los estudiantes universitarios de distintos pueblos indígenas que confluyen dentro de la universidad, con el propósito de reivindicar y fortalecer la identidad cultural y las prácticas ancestrales de las distintas comunidades indígenas.

El texto titulado “La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la educación superior ecuatoriana”, escrito por Alba Catalina Álvarez Palomeque, David Efraín Montaluísa Álvarez y Luis Octavio Montaluísa Chasiquiza, documenta la trayectoria de los programas de educación intercultural bilingüe en el ámbito universitario ecuatoriano, para luego analizar con detalle la propuesta y experiencia de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, proyecto académico impulsado por la UPS del Ecuador desde 2021, con la finalidad de formar profesionales para renovar y fortalecer propuestas educativas y pedagógicas con pertinencia social, cultural y lingüística, que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural.

El texto “Desarrollo del pensar epistémico y su puesta en marcha desde la comunalidad”, de Mario Guzmán Guerrero, Fortunato Morales Pastelin y Victorino González Nolasco, tiene como tema central la problemática de la comunalidad en la educación. A partir del análisis de dos experiencias de educación preescolar en Oaxaca–México, los autores discuten las implicaciones de pensar y trabajar la educación inicial desde la categoría de la comunalidad (y no desde la interculturalidad), poniendo especial énfasis en el nuevo tipo subjetividad que se busca construir, a saber, la formación de comuneros caracterizados por el sentipensar desde el suelo que pisan y en condiciones de asumir la toma de lo político en favor de los cuerpos, el territorio y la vida.

El artículo “Formación docente y educación intercultural bilingüe en el noroeste argentino: políticas, saberes y experiencias te-

rritorializadas” de Mónica Mabel Argañaraz, Adelaida Jerez y Álvaro Guaymás, desde Salta, Argentina, presentan un recorrido por la EIB en Argentina y la formación docente en Salta. Reconocen la potencialidad de la interculturalidad, destacan que esta debe anclarse en las biografías de los sujetos, en el ejercicio de los derechos y despliegue de posibilidades, aunado a la valoración de los sistemas de saberes de pueblos originarios, sus demandas históricas, formas de organización y participación en la elaboración de las políticas públicas. Reflexionan sobre la necesidad de que las y los formadores resignifiquen su mirada, sus formas de pensar y vivir, su actitud para encaminarla a una más ética y política.

El artículo de Aurora Iza, Diana Ávila, Patricia Raygoza y Soledad Guzmán: “Modalidades de formación en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador” reflexiona sobre las implicaciones del cambio de modalidad de estudio experimentado por la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, programa académico volcado a la formación de docentes del Sistema de EIB ecuatoriano. Desde la tarea docente, se asume una mirada autocrítica frente a los retos que implicó pasar desde una modalidad a distancia hacia una modalidad en línea enfrentando, además, profundos cambios socioculturales, lingüísticos y tecnológicos de la población estudiantil.

El artículo de Alma Karina García Torres, Carla Palacios Morales y Viridiana Gómez Peredo: “Mujeres jóvenes en defensa del territorio xochimilca: configuración de un sujeto pedagógico en la interculturalidad” abona a la reflexión sobre la categoría de sujeto pedagógico en la interculturalidad desde una experiencia de lucha por el territorio xochimilca (México) encabezada por mujeres jóvenes, desde la resistencia y la praxis político-pedagógica. Reflexiona sobre la interculturalidad con una mirada enraizada en el feminismo, para desde ahí darle un sentido contra hegemónico y anti patriarcal. Se enfatiza en la defensa del territorio como práctica pedagógica que contribuye a la configuración de un sujeto de la interculturalidad complejo, relacional y dinámico.

El artículo “Educación intercultural y movilidad humana: la experiencia del Programa Portugués como Lengua de Acogida” de los autores María Julieta Abba, Júlia de Cássia Fonseca da Silva y Artur Cardozo Raphael, tiene como objetivo el análisis de la educación intercultural en los procesos de movilidad humana, a partir de la experiencia del programa PLAc de una universidad del sur de Brasil. Por medio de preguntas van guiando su proceso de escritura, articulando categorías de análisis como educación intercultural, movilidad humana (migrantes-refugiados), y cómo estas se expresan en los sujetos, los contextos y los procesos para dialogar desde la praxis freireana (acción-reflexión).

El artículo de Hernán Hermosa: “Experiencias interculturales de escritura en castellano como segunda lengua: el caso de la obra colaborativa *Cuentos de nunca acabar*” reflexiona, desde una perspectiva crítica, sobre una experiencia de aprendizaje del español como segunda lengua, en el contexto de un programa de formación de docentes interculturales bilingües: la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS del Ecuador. Discute como ciertas actividades académicas de aprendizaje orientadas a fortalecer el manejo del español pueden, a su vez, contribuir a fortalecer las prácticas culturales de los estudiantes indígenas.

Finalmente, el texto de Paola Umaña Serrato y Carlos Paucar Pomboza, titulado “Ecos temporales: voces de renovación académica, lingüística y cultural en el Calendario Vivencial Educativo Comunitario”, presenta un instrumento clave de la propuesta del currículo de la educación intercultural bilingüe en Ecuador: el Calendario Vivencial Educativo Comunitario. Este recurso permite involucrar a la comunidad con la institución educativa y generar el diálogo intercultural y reconocimiento de los saberes propios, además de fortalecer procesos de revaloración de la identidad, reconocimiento de la cultura, historia, lengua y territorio, entre otros. Lo anterior, a partir de la experiencia de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Inka Samana.

Esperamos que el texto ofrezca pistas conceptuales y metodológicas para repensar y potenciar el trabajo educativo que se viene desplegando en diferentes puntos de América Latina y el Caribe, y que contribuya a diseñar y desarrollar propuestas educativas que respondan a los requerimientos y proyectos políticos de los sujetos históricamente subalternizados, indígenas, afrodescendientes, campesinos, mujeres, niños, jóvenes, lesbianas, homosexuales, entre muchos otros. Lo anterior, bajo la convicción de que la construcción de un mundo en el que quepan todos los mundos demanda, necesariamente, de la conceptualización y puesta en práctica de otros tipos de educación.

Christian Cruz Cruz

Universidad Nacional Autónoma de México

Sebastián Granda Merchán

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Primera parte

**Coordenadas conceptuales
para repensar la educación
intercultural**

Caminar preguntando: una problematización sobre la educación intercultural en América Latina

Christian Aarón Cruz Cruz¹
Paola Andrea Vargas Moreno²

—No vine aquí —dije— para hacer un discurso sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasemos juntos aquí.

Paulo Freire, 1985/2023, p. 71.

-
- 1 Licenciado en Psicología y maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente se desempeña como profesor de Psicología Social y Pedagogía en la misma universidad. Es integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México), en donde actualmente participa del proyecto de investigación titulado “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI: alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana”. Además, es coordinador del Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Su trabajo se ha centrado en educación popular, prácticas solidarias, juventudes, educación indígena, así como en el desarrollo de programas de intervención comunitaria (contacto: christian.cruz@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2798-7197>).
 - 2 Licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, maestra en Sociología por la FLACSO-Ecuador, doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Es miembro del Grupo de Trabajo Anticapitalismos y Sociabilidades Emergentes del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, GT ACySE CLACSO. Actualmente realiza una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV) (contacto: paolakahlo@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5394-1389>).

En los planteamientos sobre educación intercultural destacan posicionamientos que comprenden determinaciones político-pedagógicas que podemos organizar de la siguiente manera: perspectivas que colocan en el centro la adhesión a las políticas de Estado y a los discursos académicos creados de manera monolítica por instituciones universitarias; planteamientos que antagonizan con las perspectivas del Estado y de las universidades y, por lo general, suponen procesos organizativos vinculados a las comunidades y sus territorios; además de posicionamientos que reconocen tensiones frente a las políticas de Estado y los discursos académicos, aunque se adhieran a éstos estratégicamente bajo determinadas circunstancias históricas y sociales.

Los primeros dos posicionamientos han dado como resultado la consolidación de perspectivas ontoepistémicas dicotómicas, mientras que el tercero ha dejado abierta la posibilidad de comprender los procesos históricos y sociopolíticos que disponen las condiciones para la constitución de lo político-pedagógico. Cabe resaltar que en el campo de la educación intercultural latinoamericana se han construido y estudiado un número mayor de experiencias pedagógicas con base en perspectivas dicotómicas que sustentadas en planteamientos sobre la complejidad de los procesos.

En ese sentido, a través de este trabajo proponemos un ejercicio de problematización que contribuya a los debates sobre las perspectivas que han servido para la construcción de experiencias pedagógicas interculturales en el territorio del Abya Yala. Nuestro punto de partida lo situamos en el entendimiento de la operación epistémica que da sentido a todo ejercicio de problematización, la cual condensa dos acciones elementales, a saber, la apropiación y el distanciamiento conceptual (Gómez, 2001).

Consideramos que los sujetos se apropian de los conceptos en la medida en que pueden usarlos de forma pertinente, congruente y coherente en circunstancias sociales donde cobran sentido. Por su parte, el distanciamiento se puede lograr cuando los sujetos se enfrentan a realidades en las que son insuficientes las determinaciones conceptuales (propias y colectivas) y se desligan de ellas para cons-

truir nuevos usos, e incluso, nuevos términos para nombrar las realidades a las que hacen referencia. Es importante mencionar que este proceso de cambio conceptual no se restringe a acciones ordenadas de forma lineal y prístina, más bien se trata de un ir y venir entre los recovecos del uso y el desligamiento de los conceptos.

En esos términos, asumimos que los conceptos empleados al interior de los discursos teóricos sobre educación intercultural en América Latina cuentan con alcances interpretativos limitados, puesto que no son —y nunca serán— suficientes para dar sentido a la totalidad y complejidad de las realidades que enfrentan cotidianamente los sujetos en los espacios de formación, como son las aulas de escuelas y universidades, pero también los talleres, las fábricas, las organizaciones, el barrio, o incluso, los sembradíos. En consecuencia, también proponemos analizar la historicidad de algunos conceptos medulares de este tipo de educación mediante la articulación de un conjunto de categorías abiertas que, en su doble condición de producto y productor de nuevas posibilidades (Zemelman, 2011), contribuyan a la delimitación del campo problemático de la educación intercultural latinoamericana, en otros términos, pretendemos crear desplazamientos que oscilen entre la apropiación y el distanciamiento conceptual para la producción de conocimiento situado.

De manera que, con este escrito pretendemos caminar preguntando, como en las enseñanzas del Viejo Antonio en el relato del Subcomandante Marcos (1994); colocamos en el centro la pregunta no solo como recurso intelectual, sino como forma de vivir y compartir la curiosidad como posibilidad de asombro ante lo desconocido —también por construir— y la indagación como expresión de inconformidad ante lo no resuelto —pero como tarea por resolver—. Recurrimos a la pedagogía de la pregunta de Freire (1985/2023) para interpelar a las y los interesadas/os en la educación intercultural, ya sean académicos/as especialistas; militantes de organizaciones indígenas, campesinas y populares; educadoras/es en zonas rurales o conurbadas; colectivos/as artísticas, científicas, políticas y culturales; entre otros/as.

En suma, nos planteamos dos objetivos: por una parte, aportar elementos para problematizar las nociones de educación intercultural que se han sedimentado de manera dicotómica en los discursos y que han sido la base para construir experiencias pedagógicas en América Latina; de otra, articular algunas categorías abiertas para contribuir en la construcción del campo problemático de la educación intercultural latinoamericana. Para cubrir estos objetivos nos posicionaremos desde un ángulo de lectura que nos permita desensializar y mirar la complejidad de los procesos históricos, los conceptos, los sujetos de la educación intercultural y las experiencias pedagógicas concretas.

Nuestras curiosidades e inconformidades parten de un lugar de enunciación compartido: la praxis pedagógica como trinchera y la academia-militante como intento en el que se nos va la vida. Escribimos las presentes líneas tras caminar más de una década indagando por los discursos y los quehaceres que materializan los proyectos y las experiencias concretas de educación intercultural en diversos territorios latinoamericanos, devenir que ha mantenido como brújula dos pulsiones: de un lado, el deseo de aportar a la construcción y puesta en marcha de procesos educativos alternativos y contrahegemónicos; de otro, la idea de que la interculturalidad como derrotero tiene amplias potencialidades transformadoras, pero que hoy, cuando aparece como un adjetivo más que forma parte del sentido común, requiere de una problematización que permita redefinir y ampliar sus sentidos como verbo (programático, experiencial y cotidiano), tarea que actualiza la necesidad de disputar los contenidos y quehaceres de la educación intercultural presente y futura. Somos educadores/as-educandos/as ávidos/as por hacer mejores preguntas sobre y para procesos educativos transformadores.

Hacia la superación de las determinaciones dicotómicas

En gran parte de Nuestra América, entre las décadas de 1970 y 1980, los discursos sobre interculturalidad representaron apuestas de futuro disruptivas, sobre todo para los movimientos indígenas que

irrumpieron en la escena latinoamericana demandando al Estado la restitución de sus tierras ancestrales, el ejercicio de justicia con base en usos y costumbres y, por supuesto, la creación de proyectos educativos propios (Svampa, 2016). No obstante, con el paso de los años, los discursos se han ido sedimentando, a tal grado que muchos de los planteamientos sostenidos por especialistas en educación intercultural se han subordinado a las lógicas que fueron motivo y parte de las disputas epistémicas que vieron emerger y posicionar el término.

Un ejemplo lo encontramos en la exacerbación de las perspectivas dicotómicas que subyacen en muchos de los discursos político-pedagógicos que permean la educación intercultural latinoamericana (Vargas, 2020), las cuales tienen como telón de fondo una lógica de razonamiento que se alimenta con los principios dualistas e indubitables de la filosofía moderna cartesiana que dio lugar a la separación mente-cuerpo, naturaleza-cultura, trabajo manual-trabajo intelectual, teoría-práctica, entre otros (Descartes, 1637/2001). De manera particular, los discursos se condensan en enunciados como los siguientes: desde arriba-desde abajo (López, 2009; Bertely, 2011), desde los pueblos-para los pueblos (González, 2011), interculturalidad crítica-interculturalidad funcional (Tubino, 2005; Walsh, 2010), interculturalidad armónica-interculturalidad conflictiva (Bertely, 2013).

De manera preocupante, las y los analistas de la educación intercultural hemos sido tanto víctimas como agentes de reproducción y actualización de perspectivas dualistas que son la base para construir discursos pedagógicos orientados a esencializar a los sujetos, los conceptos, los procesos sociopolíticos y las experiencias pedagógicas. En ese sentido, hemos desdibujado el carácter político e histórico de las relaciones de fuerza en las que suceden las disputas político-pedagógicas.

Siguiendo a Gramsci (1975/1999a), las “relaciones de fuerza” se configuran en el marco de determinados periodos históricos en los que se ubican las disputas entre sistemas hegemónicos diferentes, al interior de Estados particulares (entre partidos políticos, organizaciones populares, instituciones religiosas, etc.), además de

las relaciones políticas inmediatas en las que se encuentran insertos los sujetos sociales que disputan el poder. En ese marco, en relación con el desdibujamiento de las relaciones de fuerza en el campo de la educación intercultural latinoamericana, nos permitimos referir el planteamiento de Venegas y Moreno (2020), que alude a las tensiones entre el Estado y las poblaciones minoritarias culturalmente diferenciadas en América Latina:

A partir del reconocimiento del conflicto histórico entre la cultura dominante y las culturas minoritarias, y con el fin de caminar hacia la construcción de un mundo más democrático en el que sea posible convivir entre diferentes, en muchos países latinoamericanos se apuesta por una educación intercultural que implique una relación comprensiva y respetuosa entre personas y grupos desde una posición de igualdad, en la que las culturas pueden enriquecerse entre sí. Esto contrasta con la educación multicultural, promovida sobre todo en países anglosajones, que está a favor de la coexistencia de personas o grupos de culturas diferentes en espacios o territorios determinados, pero que no necesariamente plantea un cambio en las relaciones de poder ni el reconocimiento de los derechos de las minorías [...]. Sin embargo, *a pesar de que la educación intercultural intenta brindar una perspectiva diferente, una vez que se ha institucionalizado sigue una implementación muy similar al multiculturalismo en América Latina.* (pp. 77-85) (énfasis añadido)

Si bien estamos parcialmente de acuerdo con el planteamiento de las autoras en el entendido de que la educación intercultural representa una apuesta por deconstruir la lógica de subordinación de sujetos diferentes al hombre blanco, y de no quedar reducida a la mera convivencia entre sujetos cultural, lingüística y epistémicamente diferentes; consideramos que existen ausencias analíticas que soslayan las condiciones materiales y simbólicas en las que acontecen las relaciones de fuerza entre los sujetos que disputan la hegemonía educativa.

Al parecer, en el planteamiento de las autoras citadas, el proceso de institucionalización de la educación intercultural implica una transición directa —en términos mecanicistas— hacia la lógica multiculturalista que implementó estrategias asimilacionistas para

indígenas, afrodescendientes y cualquier otra colectividad que representara al sujeto diferente, en otras palabras, hacia la estrategia de gestión de las diferencias en el marco de la ideología neoliberal que se expandió en América Latina a finales del siglo XX.

Desde nuestro ejercicio de problematización, sospechamos que esto no es así, de lo contrario, el trabajo que realizan profesoras y profesores de trinchera (quienes están frente a grupo, tanto en instituciones educativas públicas y dependientes del Estado como en escuelas privadas) quedaría subsumido en la lógica multiculturalista; de igual forma, la labor adelantada por comunidades organizadas para abrir y sostener instituciones educativas propias (con o sin reconocimiento y/o financiamiento total o parcial del Estado), se enajenaría en nombre del capitalismo en su etapa neoliberal. De nada valdrían sus esfuerzos a contracorriente por construir estrategias pedagógicas para generar intercambios y nuevas producciones materiales, culturales, lingüísticas, epistémicas, e incluso, espirituales, procurando un piso común entre las y los estudiantes de sus grupos; sería un trabajo infértil en tanto que estarían determinados por la legitimación, legalización y/o interpelación de la escuela ante el Estado, huelga decir, una escuela que no la tiene fácil pues, como sostienen algunos autores (*i. e.* Illich, 2006), no deja de ser una institución anticuada que se ha encargado de reproducir las lógicas de dominación propias de la modernidad, la colonialidad, el patriarcado, el capitalismo voraz, etc.

Adicionalmente, resaltamos que es ingenuo pensar que el único problema de la educación intercultural para no recaer en los vicios del multiculturalismo neoliberal es su institucionalización; en ese tenor, reconocemos que la educación intercultural es una construcción inacabada que aún tiene que hacer frente tanto a los lastres que asocian educación con movilidad social como a las desigualdades históricas que complejizan los procesos pedagógicos al interior de las aulas de clases; lastres y desigualdades que se encarnan de maneras diversas, complejas y concretas en los sujetos de la educación hoy, más allá-más acá de la institucionalización de los proyectos.

Así, consideramos que es necesario trascender ese tipo de analíticas que recaen en posicionamientos deterministas y reproductivistas, que en el fondo llevan consigo la exacerbación de posicionamientos ontoepistémicos dicotómicos, con los que frecuentemente se reproduce una parte significativa de la racionalidad dualista y que, en consecuencia, no permiten comprender el carácter sociohistórico, político y pedagógico de la educación intercultural.

Una vez más, siguiendo a Gramsci (1975/1999b), reconocemos que el estudio de los procesos sociohistóricos exige la construcción de principios gnoseológicos para comprender de manera “objetiva” y sin cargas mecanicistas o ideologistas situaciones particulares. Cabe mencionar que la objetividad no la entendemos en un sentido reducido a la dimensión de lo físico ni mucho menos al margen de las producciones subjetivas propias de los sujetos sociales, por el contrario, sostenemos que hace referencia a procesos de objetivación que son el resultado de encuentros intersubjetivos que se construyen para dar sentido a la realidad y convertirla en objeto de conocimiento (De la Garza, 2012). Por esta razón, consideramos necesario construir nuevas lecturas sobre la educación intercultural, que permitan lograr aproximaciones que tomen distancia de las lógicas dicotómicas y reconozcan la complejidad de los procesos y las condiciones objetivas, históricas, sociales, políticas, culturales, lingüísticas y educativas, en las que se constituyen los sujetos, los proyectos y las experiencias pedagógicas interculturales.

Es importante subrayar que con este análisis no pretendemos asumir un posicionamiento pedagógico o investigativo reaccionario con relación a los discursos que han sostenido a la educación intercultural latinoamericana, sino darle movimiento a algunas nociones teórico-metodológicas para construir procesos de apropiación y distanciamiento conceptual que redefinan el sentido de la formación de sujetos en escenarios donde se apuesta por una(s) interculturalidad(es) contrahegemónica(s).

La educación intercultural latinoamericana como campo problemático

En la obra de la pedagoga latinoamericanista Adriana Puiggrós (1990a), titulada *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, se realiza un análisis sobre los elementos que permiten entender la educación de Nuestra América como un campo problemático complejo. De acuerdo con la autora, la noción de “campo problemático” sirve en la investigación pedagógica para delimitar el conjunto de problemas que se pueden abordar en determinado momento de la historia desde uno o varios ángulos de lectura, así como los límites teórico-metodológicos y las posibles relaciones con otros campos de conocimiento.

Ahora bien, si construimos un pliegue para pensar la educación intercultural latinoamericana como campo problemático, tendríamos una base para reconocer el carácter sociohistórico de la praxis pedagógica, su sentido abierto a los cruces y mixturas disciplinarias, además de las formas particulares en que se concretan las luchas por construir proyectos educativos propios en contextos particulares. El sustrato de estas cuestiones lo encontramos en la relación hegemonía-alternativas pedagógicas.

Retomando a Gramsci (1975/1999c), la noción de “hegemonía” sirve para comprender las relaciones políticas que se establecen bajo determinadas coordenadas de tiempo y espacio, las cuales se materializan a través de procesos de adhesión activa, pasiva o de discrepancia de los grupos subalternos en relación con los grupos dominantes. La hegemonía permite la configuración de un marco común que da lugar al establecimiento de relaciones de mando y obediencia, ya que apunta a dar direccionalidad política, moral e intelectual a través de la subjetividad de los sujetos sociales.

Por otra parte, con respecto a la categoría de “alternativas pedagógicas”, Puiggrós (1994) sostiene que se trata de experiencias educativas que fueron negadas total o parcialmente por no adecuarse a los cánones epistemológicos, ideológicos y políticos de los proyectos educativos que se ostentaban como hegemónicos en un momento

histórico particular. Con la creación de alternativas se pueden identificar y atender las necesidades educativas que son ignoradas por el proyecto hegemónico. En palabras de Gómez *et al.* (2013):

Los proyectos alternativos generan significaciones compartidas que parten de necesidades (lo que es y no puede ser de otra manera), de experiencias (en sus múltiples acepciones: identitaria, performativa o como legado) y de expectativas en tanto inéditos posibles (utópicos o distópicos). Estos proyectos se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes con el fin de transformar la realidad. (p. 44)

En este marco, el sentido alternativo de las experiencias y los proyectos educativos siempre se constituye en relación con el proyecto hegemónico. De acuerdo con las autoras, lo alternativo:

No puede concebirse fuera de lo hegemónico: tiene como referente lo institucionalizado; puede surgir en el marco de las propias organizaciones o al margen de las mismas; se expresa a través de las expectativas y experiencias de los sujetos que reelaboran los saberes, producen, circulan y transmiten nuevas ideas que impactan de una u otra manera la realidad. De ahí que los sujetos generen procesos alternativos que se articulan en la sociedad con prácticas y saberes, orientando transformaciones que de alguna manera marcan límites a lo instituido y lo reconfiguran. (p. 44)

Con esta base podemos llevar a cabo una lectura sobre relaciones de hegemonía-alternativas pedagógicas que condensa la educación intercultural latinoamericana.

Así, hacemos memoria para situar que desde el momento fundacional de los sistemas de instrucción pública centralizados y estatales en América Latina, a mediados del siglo XIX, el proyecto de los liberales avanzó hacia la edificación de un proyecto educativo hegemónico para el fortalecimiento del nascente Estado-nación (Pui-ggrós, 1990b). Las bases principales de tal proyecto apuntaban a la consolidación de una nación fuerte y unificada para cada uno de los países, desde una lógica de carácter monocultural y monolingüe que

apostó por el borramiento de las diferencias culturales, lingüísticas, epistémicas y espirituales. De esta manera, la educación se convirtió en un instrumento para homogeneizar a los ahora ciudadanos de la nación, “modernos” y “civilizados”. La institucionalización de los sistemas de educación nacional fue parte central de la constitución de los Estados nacionales “modernos” en América Latina, así como señala Gutiérrez (2012, p. 34): “Más importante que el concepto weberiano de ‘monopolio legítimo de la violencia’ es el [de] ‘monopolio de la educación legítima’”.

Continuando el ejercicio retrospectivo, cabe mencionar que entre las décadas 1930 y 1970 emergieron experiencias pedagógicas que disputaron la hegemonía educativa en territorios rurales, entre lo campesino y lo indígena, tal es el caso de la escuela-*ayllu* de Warisata en Bolivia (Pérez, 1962); las escuelas clandestinas de mama Dolores Cacuango y mama Tránsito Amaguaña, en los andes ecuatorianos (González, 2015b); y las escuelas radiofónicas en Colombia y Ecuador: Radio Sutatenza, escuela radiofónica campesina pionera en los Andes, ubicada en las montañas de Colombia; seguida por las experiencias shuar y achuar en la Amazonía ecuatoriana y las escuelas radiofónicas populares en el Chimborazo, territorio kichwa ecuatoriano (Yáñez, 1998; Conejo, 2008; Krainer, 2010). Estas y muchas otras experiencias pedagógicas alternativas, incluso algunas que no fueron sistematizadas, legaron fundamentos sólidos para la construcción del proyecto de educación intercultural que, a partir de la década de 1980, sería la base para disputar con fuerza la hegemonía educativa en varias geografías del territorio nuestroamericano.

Finalmente, después de cuarenta años de educación intercultural en América Latina, apenas podemos entender que las relaciones entre hegemonía-alternativas pedagógicas dependen de las condiciones históricas en las que se producen y, por ende, que son susceptibles al cambio dada la configuración de procesos históricos y sociopolíticos particulares. Con esto queremos reconocer que aquello que representó una experiencia pedagógica alternativa en determinado momento de la historia, puede colocarse en el lugar del proyecto educativo hegemónico en un momento posterior. Y si

entendemos la educación intercultural como una apuesta educativa alternativa, esta no estará exenta de estos movimientos. Mientras haya sujetos sociales, el magma de la historia seguirá su curso, que es un curso no lineal e indeterminado (en absoluto), y es nuestra tarea preguntar por el sentido y la dirección de estos movimientos para recuperar el carácter alternativo de las apuestas para fortalecer y ampliar su potencial contrahegemónico.

En el marco de este devenir histórico, pretendemos colocar a la educación intercultural latinoamericana como un campo problemático que condensa debates y reflexiones abiertas acerca de las siguientes cuatro categorías relacionales: los posicionamientos ontoepistémicos en los que se cimentan los discursos; las perspectivas sobre la gestión de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas y las políticas educativas que las sostienen; la definición de los sujetos de la educación intercultural; los contenidos curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje que forman parte de los proyectos educativos. Sin pretender que estas son las mejores y/o las únicas categorías que podrían explicar la educación intercultural como campo problemático, a continuación, compartimos algunas preguntas y reflexiones con el fin de problematizar cada una de las categorías propuestas e iniciar el diálogo.

Posicionamientos ontoepistémicos decoloniales

Los discursos académicos sobre educación intercultural crecieron en América Latina de manera paralela a los planteamientos del Programa de Investigación Modernidad/Colonialidad y su giro decolonial (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007), denuncias y propuestas ante la decolonialidad del poder (Quijano, 2000), del saber (Mignolo, 2010) y del ser (Maldonado Torres, 2007). Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que, en gran parte de las propuestas educativas interculturales, sobre todo las que se asumen críticas, el posicionamiento ontoepistémico de la decolonialidad es la base *sine qua non* para dar sentido a los discursos y las prácticas pedagógicas (Walsh, 2013).

Desde las perspectivas decoloniales se ha diseñado un andamiaje conceptual en oposición a los planteamientos de filósofos europeos que han dado forma a las metanarrativas desde donde se ha explicado y prefigurado La “Historia” de la humanidad de manera unidireccional, nomotética, teleológica y condenatoria. Si bien el reconocimiento de la crisis de los metarrelatos modernos es parte del andamiaje conceptual del posmodernismo (*i. e.* Lyotard, 1990); serán las perspectivas decoloniales desde donde se indique que esta crisis no es el fin de la historia o de la modernidad sino, por el contrario, el síntoma de la reconfiguración contemporánea de las relaciones de poder que configuran el sistema mundo moderno/colonial (Castro Gómez, 2000). En este marco, tanto el cristianismo, como el liberalismo, e incluso, el marxismo, serán señalados por configurar una particular geopolítica del conocimiento que refiere a la composición de una matriz epistémica universalista construida en occidente que sirvió para la colonización de diversos territorios, saberes y sujetos en el mundo, incluyendo a las Américas, sus pueblos originarios y sus epistemes propias.

Sin embargo, algunos de estos posicionamientos se han quedado en la crítica abstracta y han tenido grandes dificultades para anclarse en prácticas cotidianas concretas, o han negado la potencialidad de planteamientos producidos en la propia matriz que pretenden criticar. En este marco, consideramos que en el plano relacional *hegemonía-alternativas pedagógicas-posicionamientos ontoepistémicos* es necesario abrir las perspectivas y dejar que los sujetos de la educación intercultural hablen por sí mismos, más allá de imponerles lo que se plantea en los discursos intelectuales de moda, los cuales incluso han servido para lucrar con los saberes de los pueblos originarios y afrodescendientes de América Latina y el Caribe, sin ningún tipo de retribución o provecho para estos. Reconocemos la urgencia de superar las lógicas dicotómicas —también producidas en la Europa ilustrada— que han reproducido y potenciado los intelectuales decoloniales, puesto que “no basta con poner de cabeza las categorías dominantes o voltear los mapas, colocando el sur en lugar del

norte, pues una inversión de las dicotomías sigue siendo dicotómica” (Makaran y Gaussens, 2020, p. 29).

Si bien estamos de acuerdo con la necesidad de tomar distancia de las epistemes y geopolíticas del conocimiento hegemónicas, esto no quiere decir que pretendamos borrar de la historia los discursos contrahegemónicos producidos en el norte global, Europa, América o en cualquier parte del mundo, apuestas como lo son el marxismo y el anarquismo. En la historia de las experiencias pedagógicas producidas en territorios indígenas de Nuestra América, podemos encontrar huellas bien marcadas de los discursos contrahegemónicos europeos; así, retomando ejemplos ya referenciados, volvemos al caso de la emblemática escuela-*ayllu* de Warisata, en la que trabajaron el socialista Elizardo Pérez y el maestro rural Abelino Siñani, entre muchos otros, bajo los principios de la escuela socialista y el *ayllu*, que es la forma de organización social, política y económica de los pueblos quechuas y aymaras de Bolivia (Gómez y Puiggrós, 1986; Cruz y Gómez, 2024). De igual manera, podemos reconocer la participación de Dolores Cacuangó y Tránsito Amaguaña en la Alianza Femenina Ecuatoriana (AFE) y la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), organizaciones vinculadas al Partido Comunista en Ecuador para la década de 1940 (Yáñez, 1998; Rodas, 1998).

Es fácil advertir que las trayectorias de los sujetos y los proyectos que antecedieron y sirvieron de base para la emergencia de la educación intercultural, dan cuenta de la apropiación y adaptación (distanciamiento y resignificación conceptual) de discursos contrahegemónicos multisituados que, así como han bebido del marxismo, el pensamiento crítico de la escuela de Frankfurt o las pedagogías críticas norteamericanas, por nombrar algunas, también han tomado lo suyo de la teología de la liberación y la iglesia de los pobres, por nombrar algunas.

De hecho, pensar la defensa de la escuela y la universidad, instituciones-dispositivos que bien le han servido a la matriz moderna/colonial para su universalización, pero desde y para los pueblos y comunidades étnico-culturalmente diferenciados, da amplia cuenta de que el asunto va más allá de indicar con un dedo en el mapa el

lugar de origen de un discurso. Aquí, es el mismo ejercicio de distanciamiento y resignificación conceptual el que permite identificar y denunciar el carácter reproductivo y alienante del proyecto educativo hegemónico, sin dejar de ahondar en las complejidades propias del proyecto en su implementación situada para así reconocer y potenciar el carácter creativo y transformador de la praxis pedagógica, incluso dentro de las instituciones educativas convencionales.

Asumir que los discursos contrahegemónicos del norte global promueven el racismo epistémico por el mero hecho de haberse gestado allí, muestra un posicionamiento reduccionista que desdibuja las luchas concretas de los sujetos sociales y políticos en las distintas geografías que componen el sistema-mundo. Esto nos haría suponer dos cosas que caen por su propio peso: de un lado, que en Europa o Estados Unidos no pueden gestarse luchas en contra de la colonización puesto que los sujetos estarían predeterminados por la matriz de conocimiento que apuntaló las formas de dominación de la modernidad; y, de otro, con base en la cara opuesta del mismo razonamiento, que toda lucha encarnada en el sur global sería en pro de la descolonización del poder, del saber y del ser puesto que los sujetos estarían predispuestos a hacer frente a la herida colonial. Algo así como suponer que el color de piel es garantía del contenido de las luchas y las dominaciones.

Desde nuestra perspectiva asumimos que es necesario pensar la educación intercultural latinoamericana a partir del diálogo y la articulación posible entre lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, lo de arriba y lo de abajo, más en un ejercicio problematizador y dialéctico que dicotómico y dogmático, es decir, como hemos venido precisando, movernos entre la apropiación y el distanciamiento conceptual (Gómez, 2001). Recordamos que nuestra apuesta es por la construcción, la sistematización y el análisis de experiencias pedagógicas interculturales contrahegemónicas, reconociendo que la noción de contrahegemonía emana de los discursos gramscianos y, por ende, cuenta con una raíz epistémica europea. Así, en nuestro ejercicio de apropiación, podemos analizar las disputas por la hegemonía educativa en distintos niveles de las realidades educativas, a nivel in-

ternacional, nacional, estatal, municipal o comunitario; aunque también podemos analizar las formas particulares de producir contrahegemonía desde las experiencias pedagógicas concretas. Creemos más en el potencial de la articulación, aunque compleja, que en la explicación reduccionista de la dicotomía, aunque tranquilizadora.

En el marco del caminar preguntando, proponemos los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son los posicionamientos ontoepistémicos que se están planteando desde las organizaciones que luchan por la construcción de proyectos de educación intercultural hoy?, ¿cómo dialogan esos posicionamientos con las perspectivas decoloniales, pero también con las perspectivas marxistas, anarquistas, feministas, interseccionales, entre otras?, ¿en qué medida reproducen o toman distancia de la racionalidad instrumental y dicotómica gestada en la Europa ilustrada?, ¿cómo poner en diálogo lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, el arriba y el abajo en el proceso de construcción de conocimiento?

Gestión de las diferencias y políticas públicas educativas

Con la fundación de los Estados nacionales en América Latina, se diseñó un proyecto educativo acorde a principios ideológicos y políticos liberales, con una orientación que se iría adecuando paulatinamente a los modos de producción del capitalismo. Desde entonces, la diferencia humana constitutiva de las Américas se ha atendido como un problema a resolver para la “correcta” administración de los territorios nacionales; el proyecto educativo ha sido uno de los principales dispositivos para la gestión de estas diferencias.

En este contexto, múltiples han sido las estrategias que se han posicionado como hegemónicas para configurar estructuras que dan lugares subordinados a las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas. *Modelos de administración de la diferencia* (Vargas, 2019; 2020) y *Políticas de la diferencia* (Garcés, 2009), son algunos de los nombres con los que se han definido estas estrategias: “Mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad [que] pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas

prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital” (p. 23). Cada estrategia ha implicado tanto políticas públicas —por lo general, en diálogo con políticas internacionales— como su correspondiente actualización en el proyecto educativo nacional; en contrapunto, estos modelos también han visto emerger formas contrahegemónicas que toman la trinchera educativa como suya.

Hasta entrada la segunda mitad del siglo XX, con procesos y tiempos particulares para cada uno de los países de la región, el modelo que acompañó la consolidación de la estructura moderno/colonial fue el *mestizaje homogeneizador*, proyecto en pro de la construcción de Estados pretendidamente caracterizados por su unidad nacional, ficción edificada e impuesta bajo criterios de carácter moral-religioso (cristiano), lingüístico (español) y étnico-racial (mestizo). En esta configuración, lo indígena (como sujeto y *topos*) se subsume al proyecto monocultural con impactos brutales en términos materiales, ontoepistémicos y sociopolíticos. El mandato de asimilación e incorporación de las y los indígenas al proyecto educativo nacional y, por ende, a la vida social, política y productiva de la nación, encarnó la paradoja del principio liberal de igualdad: el reconocimiento de la diferencia en un marco jurídico homogéneo, una operación encubierta que intentó borrar, por todos los medios, la diversidad intrínseca de cada país.

A partir de las décadas de 1970 y 1980, lentamente se consolidó como nuevo modelo de gestión de la diferencia el *multiculturalismo neoliberal*, proyecto que insiste en la apuesta por un Estado mononacional pero que reconoce la coexistencia sincrónica de “nosotros”, los mestizos y su cultura hegemónica, y “los otros”, la alteridad racializada.

En sus inicios, el multiculturalismo dio cuenta de un conjunto de planteamientos generados por sujetos subalternos adherentes a movimientos sociales que venían gestándose desde la década de 1960, los cuales se mantenían en la lucha por “la reivindicación del valor de la ‘diferencia’ étnica y/o cultural, así como en la lucha por la pluralización cultural e identitaria de las sociedades que acogen dichas

comunidades y movimientos” (Dietz, 2005, p. 28). No obstante, la diversidad en lucha encuentra como respuesta de parte de los Estados y el sistema global una suerte de integración/inclusión restringida al ámbito de lo cultural (reconocimiento) que deja de lado los ámbitos económico y político (redistribución de la riqueza y el poder) y, en consecuencia, consolida una noción de cultura que refiere a prácticas no arraigadas a formas concretas de producción y reproducción de la vida y que niega las diferencias que cimentan la desigualdad.

Así, el multiculturalismo, como modelo para gestionar la diferencia, se suma al neoliberalismo, renovada cabeza de la hidra capitalista, ubicando en la diversidad nuevos mercados para su funcionamiento y expansión (nuevas mercancías, nuevos consumidores, nueva mano de obra). La perspectiva de la multiculturalidad fue absorbida y fagocitada por el neoliberalismo; el proceso de regurgitación dio como resultado el reconocimiento de las diferencias culturales, pero en el marco de la lógica del libre mercado. La libertad de los sujetos diferentes quedó cooptada por la lógica de consumo y acumulación de capital, en ese sentido transitó del plano objetivo al plano de lo subjetivo para fundirse con la ideología neoliberal (Samour, 1994).

El multiculturalismo se convirtió en un discurso hegemónico que abrió brecha en los países de Latinoamérica para dar sentido a la articulación entre la ideología neoliberal, la educación como servicio/mercancía y el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas y epistémicas. Se consolida como un paradigma para controlar la diferencia reconociéndola, pero limitándola; como precisa Díaz Polanco (2008): “La actual tolerancia del [neo]liberalismo multiculturalista puede admitir que cada cual sea ‘diferente’ a su modo, pero sin que ello implique el derecho de ser Otro: una otredad que pretenda alterar el pleno dominio liberal” (p. 250).

En el marco del multiculturalismo neoliberal cobran vida categorías como ciudadanía multicultural y constitucionalismo multicultural (Díaz Polanco, 2008) en donde el Estado, aparentemente, incluye las demandas de los movimientos sociales contemporáneos en la institucionalidad legislativa. Así, en 1989, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) adoptó el Con-

venio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales; bajo este nuevo marco legislativo, en aproximadamente una década gran parte de los Estados latinoamericanos pasaron de proclamarse repúblicas homogéneas e indivisibles a definirse como repúblicas multi/pluriculturales.

Ahora bien, es preciso resaltar que la inclusión de estas nociones y derechos en el campo legislativo, a pesar de todas sus limitaciones, ha representado un avance sin precedentes para los pueblos transformando de manera radical la arena de la política pública al colocar la disputa por la hegemonía en este terreno. En este mismo horizonte de convulsiones históricas, los movimientos liderados por organizaciones indígenas gestaron las bases para demandar al Estado la construcción de proyectos educativos que hicieran posible alterar las condiciones de subordinación en que se les había mantenido a través de la historia. Por ejemplo, en el Primer Manifiesto de Tiahuanaco, publicado en territorio boliviano en 1973 (sin autor), se lee lo siguiente:

Dos problemas sumamente graves vemos en la Educación Rural, el primero es en cuanto al contenido de los programas y el segundo en cuanto a la grave deficiencia de medios. Para nadie es un secreto que el sistema escolar rural no ha partido de nuestros valores culturales. Los programas han sido elaborados en los ministerios y responden a ideas y métodos importados del exterior. La Educación Rural ha sido una nueva forma (la más sutil) de dominación y anquilosamiento. Las Normales Rurales no son más que un sistema de lavado cerebral para los futuros maestros del campo. La enseñanza que se da es desarraigada tanto en lo que se enseña como en los que enseñan. Es ajena a nuestra realidad no solo en la lengua, sino también en la historia, en los héroes, en los ideales y en los valores que transmite. (p. 6)

Denuncias similares se pueden leer en las Declaraciones de la Alianza Nacional de Profesores Indígenas Bilingües Asociación Civil (ANPIBAC), una de las organizaciones de profesionistas indígenas de la década de 1970 más fuerte en México (Gutiérrez, 2012). Su propósito era redefinir el rol de los maestros indígenas:

Después de darse cuenta de que habían sido utilizados por el proyecto educativo del Estado para beneficio de la sociedad dominante. Los

maestros bilingües han sido utilizados como agentes para promover la aculturación; han sido utilizados para manipular a nuestra propia gente [...] Ha surgido una nueva conciencia; la conciencia de ser un grupo de personas con cultura, idioma y filosofía propios. Esta nueva conciencia nos ha permitido percatarnos de que vivimos bajo la explotación económica, la discriminación racial y la manipulación política, por la imposición de una falsa cultura y raza superior, así como por el falso derecho de gobernar a nuestra gente y decidir por nosotros. (ANPIBAC, 1977 citado en Gutiérrez, 2012, pp. 194-195)

En este mismo tenor, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, desde su I Congreso Regional en 1971, ubicó la historia y la lengua propias como necesidades de la educación para sus pueblos y apostó por una educación para la revitalización de la cultura a través de un Programa de Educación Bilingüe que vería la luz en 1975 (González, 2015a). Procesos análogos serán la base para la institucionalización negociada de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en Ecuador para el año 1988, que dio lugar al programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país, administrado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) con total autonomía técnica y financiera (Yáñez, 1998; González, 2015a).

Los (des)encuentros entre movimientos indígenas y Estados hicieron catálisis al calor continental de los 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular en 1992, escenario que sirvió como parteaguas para la configuración de la interculturalidad como promesa y apuesta. De a poco, para las décadas de 1980 y 1990, con cronologías específicas en los diferentes países, la interculturalidad como alternativa frente al mestizaje homogeneizador y el multiculturalismo neoliberal, ha ido consolidando discursos y experiencias que son el resultado de las demandas y propuestas de las poblaciones étnico-culturalmente diferenciadas, sobre todo indígenas, logrando amplia presencia en el ámbito educativo, aunque no exclusivamente.

Este nuevo modelo de gestión en el campo educativo busca trascender el histórico carácter folclórico, lingüístico y de traducción de la educación diseñada para indígenas, sumando al quehacer peda-

gógico las epistemes, las historias y los valores de pueblos originarios en un diálogo horizontal con la cultura mestiza-nacional. El modelo intercultural supone una educación ya no *para* los indígenas sino *con* y *desde* los indígenas, en donde comunidades y sujetos/as participen activamente por la transformación de las realidades locales y la construcción de vidas dignas.

Empero, como ya lo anticipamos, los discursos prescriptivos de la interculturalidad se han topado con las complejidades de las realidades diversas, dificultades que van desde las voluntades y condiciones objetivas para traducir los discursos en proyectos concretos, en el campo educativo y más allá, hasta las formas en las que el capitalismo neoliberal se actualiza y reproduce cooptando y limitando las potencialidades de las apuestas.

Es en este contexto que han tomado forma planteamientos ontoepistémicos dicotómicos que pretenden dar cuenta de los horizontes de posibilidad de la educación intercultural; desde aquí se afirma que la interculturalidad puede distinguirse por sus particulares lugares de enunciación, por sus propios puntos de partida y/o direccionalidades: “desde arriba”, los proyectos son diseñados, implementados y financiados desde los Estados para atender especialmente a las poblaciones indígenas. “Desde abajo”, los proyectos son diseñados y puestos en marcha desde las propias comunidades y organizaciones indígenas quienes logran implementar experiencias más cercanas y pertinentes a las realidades locales (López, 2009; Bertely, 2013).

En esta línea de argumentación, “desde arriba”, los Estados han intentado resolver el problema a través de estrategias que van desde la implementación de políticas de acción afirmativa hasta la creación de instituciones educativas interculturales; empero, este lugar de enunciación supone una direccionalidad particular, un “desde afuera” insuficiente e incapaz de canalizar de manera efectiva las demandas indígenas. Desde acá se configuraría una interculturalidad funcional, armónica y celebrante con relación al sistema hegemónico. Por otra parte, “desde abajo”, ante la ausencia del Estado o con la consigna de luchar por permanecer afuera de este, se han construido procesos e instituciones desde lo local-comunitario que suponen un

“desde adentro”, posicionalidad desde la cual los pueblos deciden el ser y el quehacer de la educación. Desde aquí se desarrollaría una interculturalidad crítica, que reconoce el conflicto y erige la justicia, en donde la perspectiva política e ideológica es explícita pues se pretende actuar en oposición al sistema educativo hegemónico.

Dicho esto, para nosotros, y en consonancia con trabajos previos (Hernández, 2017; Vargas, 2020), estas determinaciones antagónicas son insuficientes y reduccionistas puesto que, tanto en lo discursivo/prescriptivo como en lo experiencial/concreto, nada es garantía: tanto “desde arriba-desde afuera” como “desde abajo-desde adentro”, las apuestas enfrentan limitaciones y lastres, pero también abren posibilidades y prefiguran mundos posibles.

Es urgente trabajar en trascender la dicotomía: identificando diferencias, semejanzas, posibilidades y potencialidades entre la amplia variedad de propuestas que hoy se apellidan “intercultural”; rastreando los actores que se involucran en este campo problemático (más allá del Estado y las poblaciones indígenas), así como sus aportaciones al campo y sus intereses en este. En ese tenor, para continuar con nuestro caminar preguntando: ¿cuál es la participación de los sujetos subalternizados en la construcción de políticas educativas interculturales?, ¿cómo se relacionan las políticas educativas emanadas del Estado con las políticas de facto construidas por las organizaciones comunitarias?, ¿cómo materializamos otras formas de hacer políticas públicas educativas que potencien lo mejor de la promesa intercultural?, ¿quiénes sostienen y deberían sostener económicamente las experiencias concretas?, ¿las experiencias educativas interculturales son apuestas que suman a construir un modelo educativo alternativo y contrahegemónico?

Los sujetos de la educación intercultural

Como lo venimos afirmando, la interculturalidad surgió en América Latina entre tensiones, acuerdos y contradicciones que mantenían como telón de fondo las luchas por el reconocimiento de las organizaciones indígenas y las denuncias al multiculturalis-

mo neoliberal auspiciado por la alianza capital-Estado; en algunos territorios la educación intercultural se consolidó como parte de las disputas por una educación propia desde los pueblos, aunque en otros casos se materializó como parte de las políticas y tratados internacionales comprometidos por los gobiernos en turno (López, 2009). En todo caso, se trató de un proyecto educativo que visibilizó las diferencias culturales históricamente negadas y, por ende, dio lugar a los sujetos-cuerpos-territorios que la encarnan; en ese sentido, la emergencia de la interculturalidad marcó una verdadera apuesta por denunciar, detener y sabotear el proyecto societal liberal de aculturación y asimilación para las poblaciones diversas.

Al ser objeto de las luchas de los pueblos originarios del Abya Yala, se instauró en el sentido común la idea de que la educación intercultural era solo para las y los indígenas y, en el mejor de los casos, incluiría a las y los afrodescendientes (Walsh, 2008). Sin embargo, aunque bien sabemos que esta idea aún prevalece, sostenemos que es necesario ponerla en tensión ya que sintetiza una perspectiva esencialista/esencializante que no permite mirar la complejidad de los procesos que hacen posible la constitución de los sujetos en la cotidianidad de los procesos educativos.

En este plano de articulación entre las categorías de *hegemonía-alternativas pedagógicas-sujetos de la educación intercultural*, nuestro posicionamiento apela a no esencializar ni mucho menos mitificar a sujeto alguno (indígena y no) puesto que dichos procesos, basados en la idealización de las poblaciones y sus culturas, terminan por objetualizar/cosificar tanto a los sujetos como a los procesos cambiantes que dan razón de su historicidad.

La negación de la capacidad de ser sujeto de los individuos y colectividades étnico-culturalmente diferenciadas, entre otras poblaciones subalternizadas, es la que ha permitido violentar el derecho e invisibilizar el poder que tienen las y los indígenas para construir su propia historia con base en sus propias interpretaciones y prefiguraciones de mundo. Es desde esta perspectiva ontoepistémica que se ha justificado el ingreso tardío y desigual de las poblaciones no mestizas al sistema educativo al negar su capacidad racional, en un

principio, y deslegitimar la valía de sus conocimientos y experiencias, hasta ahora. Este mismo posicionamiento es el que ha permitido fijar como objetos estáticos prácticas, conocimientos, tradiciones, espiritualidades y más, para hacer de estas mercancías, promoviendo un acercamiento folclórico/folclorizante a las realidades complejas de las poblaciones, sus cuerpos y sus territorios.

Adicionalmente, cabe resaltar que estas mismas posturas niegan la diversidad constitutiva de los sujetos indígenas o afrodescendientes, continuando con el ejemplo, pregonando una homogeneidad ficticia que olvida la diversidad de necesidades, experiencias y deseos que habitan un mismo territorio, una misma cultura, una misma colectividad humana. Los roles de género, las preferencias erótico-sexuales, las relaciones intergeneracionales, el uso de la lengua, las formas propias de gobierno y justicia, la experiencia migrante, las relaciones campo-ciudad, las (dis)capacidades de los cuerpos, el acceso creciente a la educación superior y el mundo laboral convencional, entre muchos otros, son procesos que impactan de manera directa pero diferenciada a hombres y mujeres, infancias, juventudes y adultos mayores, heterosexuales y diversidades sexuales, migrantes, estudiantes, profesores/as, obreros/as, amas de casa, jornaleros/as... y a cada individuo en comunidad. Entonces ¿para qué insistir en la esencialización objetualizante de los sujetos? (dicho sea de paso, incluso en los procesos intraculturales de fortalecimiento identitario).

Reconocer la diversidad constitutiva de las poblaciones (étnico-culturalmente diferenciadas, subalternizadas, pero también aquellas que no lo son), desesencializar/desmitificar a los sujetos y sus culturas, y pensar la interculturalidad desde y para indígenas y afrodescendientes, y también para la amplia diversidad de diversidades y para todos los demás (nosotros y los/as/es otros/as/es), pueden ser derroteros útiles para reflexionar sobre las potencialidades contrahegemónicas de la educación intercultural pues permitirá construir escenarios pedagógicos para ver, escuchar, sentir, dialogar, empalabrar, resonar y “corazonar” de manera colectiva desde y para las diferencias, desde y para el proyecto común, conformando comunidades de

aprendizaje diversas, compuestas por sujetos concretos, con historias y prefiguraciones propias y flexibles.

Aquí los sujetos de la educación convencionalmente escolarizada (profesores, estudiantes, egresados, autoridades académicas y operativas, planificadores de programas, padres y madres de familia, comunidades, organizaciones sociales, académicos, entre otros, racializados y no), partiendo de la condición inacabada de los seres humanos y su permanente construcción entre ellos y con el mundo (Freire, 1970), se enfrentarán mancomunadamente al reto de desaprender reaprender-aprender como sujetos activos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, compartiendo de manera justa y dignificante conocimientos, experiencias, intereses, necesidades, habilidades, estrategias y compromisos que permitan construir “un mundo en donde quepan muchos mundos”.

Por otra parte, la no esencialización/mitificación de los sujetos reconoce que estos son/somos susceptibles al cambio en función de las disputas, las coyunturas políticas y las aspiraciones propias en cada momento histórico. Esto explica la adhesión expresa de ciertos sujetos subalternos hacia los grupos que detentan el poder en determinado tiempo y, con ello, los procesos de reconfiguración de la hegemonía en las coyunturas políticas de Nuestra América; a la par, esta apuesta también nos permite entender la construcción de contrahegemonía como un proceso de adherencia de sujetos diferentes entre sí para asumir un posicionamiento compartido que disputa determinado campo en un tiempo específico.

Pedagógicamente podemos entender, incluso asumir con Freire (1970), que existe una larga apuesta por la superación de las relaciones históricas de opresión en las que se ha mantenido a los sujetos subalternos, indios/as, negros/as, campesinos/as, obreros/as, mujeres, jóvenes, infancias, diversidades sexuales y un largo etcétera. No obstante, es importante mantener una vigilancia epistémica permanente que bien se conjugue con las intuiciones propias de los procesos vivos, para no caer en la trampa de multiplicar los esencialismos pues la historia de nuestro territorio nos ha mostrado que, bajo ciertas condiciones, pueden invertirse las posiciones de los sujetos que disputan

la hegemonía y dar lugar a subjetividades nuevas, no necesariamente representativas de las luchas contrahegemónicas, como es el caso de las burguesías indígenas y los negros con máscaras blancas.

Para continuar nuestras andanzas, sintetizando y abriendo reflexiones para dialogar, nos permitimos compartir las siguientes preguntas: ¿quiénes son y deberían ser los sujetos de la educación intercultural latinoamericana?, ¿se trata de sujetos en condiciones de subalternidad y, de ser así, apuestan por construir contrahegemonía?, ¿se trata de sujetos en condiciones de ejercer el poder hegemónico y, de ser así, qué entienden por interculturalidad?, ¿cómo se han constituido esos sujetos en términos políticos e históricos?, ¿la educación intercultural es y debe ser solo para indígenas y afrodescendientes o también para mestizos?, ¿la educación intercultural es y debe ser para todas y todos?, ¿cómo construir una educación intercultural para todas y todos sin invisibilizar las desigualdades y las luchas históricas que atraviesan a los diversos sujetos educativos?, ¿cómo sería el sujeto intercultural resultado de la educación intercultural?

Contenidos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo a Puiggrós (1995), el momento fundacional del vínculo que se generó entre Europa y América quedó marcado por la imposibilidad de producción simbólica entre las culturas que poblaban el territorio del Abya Yala y la cultura europea. En ese contexto de invasión, la disputa contenía la intención de subordinar al otro o ser subordinado, pero no la posibilidad de construir un escenario de intercambio y, mucho menos, de producir subjetividades con base en el reconocimiento y el encuentro con ese otro.

Este vínculo trascendió en múltiples procesos educativos, hasta convertirse en el eje articulador de los proyectos curriculares y las metodologías de enseñanza-aprendizaje de América Latina. Incluso en los tiempos en que surgió la educación moderna latinoamericana, siglo XIX, las disputas entre liberales y conservadores expresaban, cada uno a su manera, la negación de los sujetos diferentes, los otros

(indígenas y afrodescendientes, por mencionar algunos), al tomar como base paradigmas pedagógicos universales con los que se pretendía excluirlos, invisibilizarlos y, por ende, mantenerlos en condiciones de subalternidad.

Sin pretender agotar ni reducir este planteamiento, reconocemos que la historia de la educación latinoamericana está marcada por momentos que muestran la subordinación —intencionada— de los/as sujetos/as de la alteridad inferiorizada, con base en mediaciones pedagógicas que condensan los principios intelectuales y morales del pensamiento gestado en el norte global, como contenidos culturales indispensables para la instrucción y la formación. Esto ha dado lugar a lo que Puiggrós (1990a) denomina “sutura pedagógica”, proceso que ha potenciado la reproducción de la cultura hegemónica —europea y anglosajona— y la desaparición paulatina de las contrahegemonías, indias, negras y populares.

Es por ello que en el plano relacional *hegemonía-alternativas pedagógicas-contenidos curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje* sostenemos que la educación intercultural como apuesta alternativa propone un diálogo que rompa con la verticalidad entre el proyecto hegemónico (moderno/colonial universalizante) y los proyectos subalternizados (propios, locales, más allá-más acá de la modernidad/colonialidad), es imperativo reconocer las complejidades de este diálogo y recordar que la horizontalidad no es algo dado tan solo por la voluntad de sentarnos diferentes en la misma mesa; los lastres y desigualdades históricas, así como el carácter político de las relaciones de fuerza en las que suceden los (des)encuentros que enmarcan el diálogo prometido, son determinantes para construir la solución común a los problemas comunes identificados de manera colectiva para la construcción de una vida justa y digna para todas y todos.

Este diálogo no puede darse entre sujetos cosificados/objetualizados, ni muchos menos entre culturas desarraigas y folclorizadas; este diálogo tampoco puede quedarse en el mero reconocimiento de la diferencia, aunque pueda partir de ella, y busca transformar radicalmente (de raíz) las estructuras materiales, ideológicas y políticas que sostiene el andamiaje de la desigualdad social en clave de clase, raza y género.

Para ello, una educación intercultural alternativa y contrahegemónica, promueve diálogos ontoepistémicos anticapitalistas, antirracistas y antipatriarcales aprendiendo a beber de diversas fuentes (escritas y no), en diversos idiomas (inglés/español y otros), a partir de diferentes formas de relacionarse con el conocimiento y el mundo (racionalistas y no), a través de diferentes métodos para llegar a la(s) verdad(es) (técnico-científicos y otros), desde diferentes epistemes (moderno-occidentales y otras todas).

Así, para el caso de Nuestra América diversa, la oralitura y la tradición oral, la imagen y la autorrepresentación audiovisual, la música y el canto, las lenguas de pueblos originarios (indígenas, pero también criollos y afrodescendientes), el cuerpo y los afectos, las tecnologías y dispositivos indígenas, afro y campesinos que intervienen en los procedimientos aprehendidos intergeneracionalmente para reproducir la vida y resolver problemas prácticos, las filosofías, espiritualidades, conocimientos/saberes y cosmovisiones originarias que explican y dan sentido a las preguntas y respuestas de las humanidades diversas de nuestros territorios, la cotidianidad y la experiencia concreta de cada uno de los/as sujetos/as que conforman las comunidades educativas multisituadas, estas/os y muchas/os otras/os, son interlocutoras/es no solo válidos sino necesarias/os para la educación contrahegemónica por la que andamos preguntando.

En este marco, tanto el sistema educativo nacional como cada una de las aulas de los diversos niveles de la educación formal enfrentan el reto de establecer puentes que acojan respetuosa y dignamente este “diálogo indispensable”, un “diálogo genuino” que contenga algunos mínimos que nos permitan, desde el reconocimiento de nuestra incompletitud (como sujetos, como culturas) dar pasos para confiar en la potencialidad del encuentro. Siguiendo a Panikkar (2003) las cualidades para un diálogo de este tipo “son como nueve hilos (*sūtra*) trenzados, en una única guirnalda (*māla*), que debe considerarse como un todo” (p. 24). Los nueve hilos necesarios implican reconocer el encuentro como una necesidad vital en donde el diálogo es: *abierto, interior, lingüístico, político, mítico, religioso, integral y permanente*.

El reto propuesto se materializa tanto en los contenidos curriculares como en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las diversas instituciones educativas. En este sentido, de un lado preguntamos por lo que se enseña y lo que no: qué teorías y conceptos, qué historia(s), qué literatura(s), qué espacio(s)-tiempo(s), desde qué paradigmas, a través de qué autores/as y/o expertos/as, en diálogo con cuáles experiencias concretas, quién es/son el/la/los/las protagonista(s) de esa narrativa, qué lugar ocupa el hombre (y las mujeres y la naturaleza) en las ideas que circulan, qué cuerpos y territorios son visibles y cuáles son invisibilizados, cuál es el lugar de la razón y la verdad (y los afectos/afectaciones y la memoria y las contradicciones) en los postulados compartidos, qué tanto escapa (o no) lo que se enseña y aprende con las geopolíticas de conocimiento que posibilitan y sostienen el andamiaje colonial.

De otro lado, pasando de los contenidos a las metodologías, preguntamos por cómo se enseña y aprende y cómo se da seguimiento a este proceso complementario: qué modelos pedagógicos, métodos y didácticas se implementan dentro y fuera del aula de clase, en diálogo con cuáles realidades concretas, qué relaciones se mantiene con el conocimiento (repetición/reproducción o reflexión/producción), qué relaciones se tejen entre teorías y prácticas, qué se reprime y qué se potencia a través de las herramientas y estrategias empleadas, qué relaciones se configuran en el encuentro entre educadores/as y educandos/as, cuál es el rol de ellos/as y aquellos/as en el proceso, qué otros actores son protagonistas en el enseñar y el aprender, cómo habitan los cuerpos los espacios formativos, quién y cómo se evalúa, quién y cómo se valida la circulación/compartencia/regurgitación de conocimientos, qué lugar tienen la competencia, la meritocracia, la solidaridad y la colaboración como caminos posibles durante la formación, qué tanto escapa (o no) las formas de enseñar y aprender a los posicionamiento ontoepistémicos dicotómicos que reproducen la jerarquización de la diferencia humana y, por ende, la desigualdad social.

Cerrando nuestras reflexiones sobre esta última categoría relacional y colocando las indagaciones en un nivel más general, esto

es, intentando salir de los retos y sus implicaciones en el aula y acercarnos más a los escenarios que parecen determinar los marcos en donde se disputa la hegemonía, insistimos y compartimos algunas nuevas preguntas: ¿quién define los contenidos curriculares en los proyectos de educación intercultural?, ¿cómo se articulan los conocimientos propios con los saberes ajenos?, ¿cómo lograr diálogos interepistémicos en marcos de violencias históricas?, ¿cuál es y debería ser la función social de una educación que transforme radicalmente sus contenidos curriculares y metodologías de enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo se diseñan e implementan didácticas interculturales?, ¿qué implicaría la realización de procesos de evaluación interculturales?, ¿en términos metodológicos, en qué consiste el sentido alternativo de las experiencias pedagógicas interculturales?

Preguntas de cierre

Caminamos preguntando en este sendero de la educación intercultural latinoamericana con la intención de problematizar algunos de sus componentes y de presentar categorías abiertas y relacionales que sirvan para producir alternativas posibles en los espacios de formación de sujetos donde se construyen formas particulares de contrahegemonía educativa.

Cuando hablamos de contrahegemonía no nos referimos solo a las luchas sociales que han sostenido los pueblos étnico-culturalmente subalternizados, en tensión con las lógicas y las estructuras de dominación que han determinado históricamente las vidas de los sujetos en los territorios de las Américas; en este caso también aludimos a los procesos de subjetivación política y pedagógica que permean la vida cotidiana de las aulas, los talleres, los sembradíos, las casas de cultura, entre otros escenarios donde se potencian subjetividades que materializan la voluntad, los sueños y las esperanzas de las organizaciones que han luchado por la educación intercultural.

En ese tenor, consideramos que las formas de contrahegemonía educativa también se dan en el plano de las experiencias pedagógicas concretas. En un planteamiento lejano, pero no ajeno a las realidades

del territorio nuestroamericano, Gramsci sostenía que “toda relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica” (1975/1999c, p. 210). Para los tiempos que corren, podemos interpretar este enunciado como una posibilidad de construir un marco común, material y simbólico, de reconocimiento, respeto e igualdad de las diferencias (culturales, lingüísticas, epistémicas, espirituales, entre otras), que debe transitar necesariamente por la construcción de procesos político-pedagógicos, articulados con la finalidad de dar direccionalidad a las subjetividades que se producen bajo el crisol de las contrahegemonías educativas o, si se prefiere el término, de las hegemonías otras.

Nuestras apuestas son por la construcción de interculturalidades contrahegemónicas en los escenarios de formación de sujetos, ya sea en espacios institucionales, “no formales”, populares o, incluso, clandestinos. Abogamos por la construcción de lo común desde la mirada de las y los sujetos que participan cotidianamente de los procesos político-pedagógicos, sin pretensiones de esencializar o mitificar a dichos sujetos, y siempre en compañía de militantes de las organizaciones que han luchado por alguna forma de educación intercultural, así como de académicos/as comprometidos/as con la transformación social.

Así, para cerrar este escrito (y también para dejarlo abierto a otras posibilidades), dejamos sobre la palestra algunas preguntas con las que invitamos a las y los lectores a seguir pensando colectivamente: ¿cuáles son las propuestas de educación que hoy están construyendo los sujetos sociales históricamente subalternizados de América Latina que dialogan con la educación intercultural?, ¿la educación intercultural continúa siendo un objeto de lucha para esos sujetos históricamente subalternizados?, ¿la educación intercultural representa hoy tan solo un “discurso intelectual de moda”, como lo planteó Catherine Walsh (2010) desde inicios del presente siglo?, ¿cuál es la función educativa y política de la interculturalidad hoy?, ¿de haber llegado a su límite los discursos de la educación intercultural, hacia a dónde podemos seguir caminando?

Además, para abrir este libro, no dejamos de advertir a quienes nos leen que la lluvia de preguntas aquí vertida, de una u otra forma,

encuentra un abanico heterogéneo de respuestas entre reflexiones teóricas y respuestas prácticas que dan voz no solo a las y los autores de siempre y las y los autores de cada artículo, sino que, a la par, reclama a las experiencias situadas (en México, pero también en Ecuador, Colombia, Brasil, Chile y Argentina) dar cuenta de su praxis concreta, frecuentemente compleja, contradictoria y en tensión, pocas veces como receta a aplicar universalmente, siempre con la intención de producir prácticas educativas alternativas y contrahegemónicas.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. G. Díaz (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-62). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). CLACSO.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación*, 3(2), 64-82. <https://bit.ly/4bdxCUE>
- Cruz, C. y Gómez, M. (2024). Educación popular y alternativas pedagógicas: la experiencia de Warisata: historia y porvenir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (63). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2024\)0063-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0063-004)
- De la Garza, E. (2012). La metodología marxista y el configuracionismo latinoamericano. En E. de la Garza y G. Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 229-255). Universidad Autónoma Metropolitana; FCE.
- Descartes, R. (2001). *Discurso del método*. Porrúa. (Original publicado en 1637).

- Díaz Polanco, H. (2008). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI.
- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. En *Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad* (pp. 30-51). Junta de Andalucía; Consejería de Cultura; Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en la respuesta a preguntas inexistentes* (1ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1985).
- Garcés, F. (2009). De la interculturalidad como armónica relación de diversos, a una interculturalidad politizada. En D. Mora (ed.), *Interculturalidad crítica y descolonización* (pp. 21-49). III-CAB.
- Gómez, M. (2001). Sujetos y educación en el contexto latinoamericano: un horizonte en construcción. En H. Zemelman y M. Gómez (coords.), *Pensamiento, política y cultura en América Latina* (pp. 213-238). UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Gómez, M. y Puiggrós, A. (1986). *La educación popular en América Latina*. Secretaría de Educación Pública; El Caballito.
- Gómez, M., Hamui, L. y Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez y M. Corenstein (coords.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina: experiencias pedagógicas alternativas* (pp. 33-65). Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- González, M. I. (2011). *La educación como conflicto intercultural en América Latina: El caso de los movimientos indígenas del CRIC (Colombia) y la CONAIE (Ecuador)* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/4k9aXwx>
- González, M. I. (2015a). *Educación en movimientos indígenas: historias, conflictos y propuestas*. UNAM-Programa de Posgrados en Estudios Latinoamericanos.
- González, M. I. (2015b). Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69(2), 75-95. <https://bit.ly/43aekgO>
- Gramsci, A. (1999a). Cuaderno 13 (XXX) 1932-1933: Notas breves sobre la política de Maquiavelo. En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 5, pp. 11-93). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).

- Gramsci, A. (1999b). Cuaderno 17 (IV) 1933-1935: Miscelánea. En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 5, pp. 299-336). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).
- Gramsci, A. (1999c). Cuaderno 25 (XXIII) 1934: Al margen de la historia (Historia de los grupos sociales subalternos). En *Cuadernos de la cárcel* (tomo 6, pp. 173-187). Era; Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Original publicado en 1975).
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano* (2ª ed.). Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.
- Hernández, S. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México* [Tesis doctoral, UNAM].
- Illich, I. (2006). La vaca sagrada. En *Obras reunidas* (vol. I, pp. 99-115). FCE.
- Krainer, A. (2010). La educación intercultural en Ecuador: logros, desafíos y situación actual. En J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebelier (eds.), *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina* (pp. 38-44). Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. Pistas para una investigación comprometida y dialogal. En Autor (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 129-218). Plural.
- Lyotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Red Editorial Iberoamericana.
- Makaran, G. y Gaussens, P. (2020). Autopsia de una impostura intelectual. En Autores (coords.), *Piel blanca, máscaras negras: crítica a la razón decolonial* (pp. 9-44). UNAM; Bajo Tierra.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; IESCO-UC; Pontificia Universidad Javeriana.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la Modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable: paz entre las religiones*. Península.
- Pérez, E. (1962). *Warisata: la escuela ayllu*. Empresa Gráfica E. Burillo.

- Puiggrós, A. (1990a). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. CNCA; Alianza.
- Puiggrós, A. (1990b). *Disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Puiggrós, A. (1994). Las alternativas pedagógicas y los sujetos: reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL. En A. Puiggrós y M. Gómez (coords.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana* (pp. 95-121). Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Rodas, R. (1998). *Crónica de un sueño: las escuelas indígenas de Dolores Cacuango, una experiencia de educación bilingüe en Cayambe*. EBI-GTZ.
- Samour, H. (1994). Crítica radical al neoliberalismo. *ECA, Estudios Centroamericanos*, 49(552), 1069-1101. <https://doi.org/10.51378/eca.v49i552.6987>
- Sin autor. (1973). *Primer manifiesto de Tiahuanaco*. <https://bit.ly/419epOV>
- Subcomandante Marcos. (1994, 13 de diciembre). La historia de las preguntas. *La Jornada*. <https://bit.ly/4beHEVh>
- Svampa, M. (2016). El debate sobre lo indígena y la indianidad. En Autora, *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo* (pp. 29-136). EDHASA. <https://bit.ly/3D7KQW3>
- Tubino, F. (2005, 24-28 de enero). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* (Ponencia). Encuentro Continental de Educadores Agustinos. <https://bit.ly/4ibX9Q1>
- Vargas, P. (2019). Estrategias en disputa: educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los Estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), 97-127. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Vargas, P. (2020). *Más allá de la dicotomía desde arriba vs. desde abajo: apuntes para la construcción de un campo* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/4hMDQNt>
- Venegas, J. y Moreno, L. M. (2020). Breve panorama histórico de la educación intercultural en América Latina. *DIDAC*, (76), 77-85. https://doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.30

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En A. García Linera, W. Mignolo y C. Walsh (eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del poder* (pp. 17-51). Ediciones del Signo.
- 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; Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2013). Introducción. En Autora (ed.), *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (tomo I, pp. 23-68). Abya-Yala.
- Yáñez, C. (1998). *La educación indígena en el Ecuador: estudio introductorio*. ICAM-Quito; UPS; Abya-Yala.
- Zemelman, H. (2011). El pensar categorial. En Autor, *Configuraciones críticas: pensar epistémico sobre la realidad* (pp. 192-211). Siglo XXI; Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Las políticas educativas para la población indígena en México y Ecuador: sujetos, disputas y articulaciones

Noemi Cabrera Morales¹

Carlos Paucar Pomboza²

Introducción³

Las políticas, como parte fundamental de la organización de cualquier Estado-nación, muestran las formas de actuación de un determinado Gobierno frente a los múltiples temas sociales que son de interés público y buscan, por un lado, el ejercicio del poder, y por otro, garantizar el bien común. Conforme nuestras sociedades se han

1 Directora de Desarrollo del Curriculum Intercultural DGEIIB-SEP, docente de asignatura en la Licenciatura en Desarrollo y Gestión Intercultural FFyL-UNAM, investigadora en el Seminario Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal-México) FFyL-UNAM (contacto: noemicabrera277@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-4237-6316>).

2 Originario del pueblo kisapincha de la nación kichwa del Ecuador. Ha sido docente y funcionario del Sistema de Educación Intercultural. Actualmente se desempeña como docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), en Azogues, Ecuador (contacto: carlos.paucar@unae.edu.ec) (<https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>).

3 El apartado “Las políticas educativas para la población indígena: México”, surge en el marco del proyecto “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana” (DGAPA-PAPIIT: IN400222). El apartado de “Las políticas educativas para la población indígena: Ecuador” es un aporte desde el proyecto “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos” (CORI-2023-7, financiado por la UNAE). Por ello los autores expresan el reconocimiento y agradecen el apoyo brindado.

reconocido como más complejas, globales, capitalistas y diversas, la relación que existe entre la toma de decisiones y los resultados en materia de política pública es más ininteligible, puesto que se ha dado prioridad al ejercicio del poder sobre las necesidades de la población, ejemplo de ello es la relación de tensión que existe con las poblaciones indígenas y sus demandas, y las políticas que se proponen para la atención a las mismas. En esta relación, el ejercicio de poder se puede observar a través de los procesos discursivos y las interpretaciones que se han construido alrededor del “otro”, especialmente dentro de los procesos educativos y lo que ha implicado el reconocimiento de la importancia que tiene la educación intercultural bilingüe (EIB).

Esta relación de tensión refiere la conformación de sociedades homogéneas en donde impera la necesidad de tener una sola lectura del mundo, y en donde se ejerce el poder de unos sobre otros. Dichos referentes dieron pie a construcciones epistemológicas que plasman una visión dicotómica que sustenta las instancias dominantes, y que excluyen significaciones o referentes que puedan conformar cualquier acto de resistencia o referencia a la realidad diversa que está conformada por culturas y lenguas y que abre la posibilidad a otras formas de entender el mundo. En este sentido, el *locus* enunciativo desde donde surgen las políticas educativas para la población indígena se sustenta radicalmente en estas instancias del poder, desde donde se niega al otro y se busca la homogeneidad de culturas y lenguas, es por ello que a pesar de las demandas y acciones de reivindicación de los movimientos indígenas, no hay cambio radical en las significaciones discursivas del poder y mucho menos en las construcciones epistemológicas que controlan y se atrincheran dentro de las relaciones entre el Estado, la educación intercultural y el movimiento indígena. Así pues, las tensiones y disputas que emergen con la educación intercultural y bilingüe, que propone ser un referente para desarrollar una educación pertinente, que reivindica la diversidad como elemento inherente a las realidades de los países de América Latina, ante esta perspectiva de educación homogénea que ha definido las políticas educativas, es un tema que no debemos dejar de lado, pues

ayuda a comprender desde dónde se han construido las realidades educativas que persisten para las poblaciones indígenas de Abya Yala.

En este sentido, el presente escrito busca situar los principales discursos en los que se ha enmarcado la definición de las políticas educativas para las poblaciones indígenas que se presentan en el campo de la educación intercultural en México y Ecuador, colocando especial énfasis en la configuración de la política pública y sus efectos para la población indígena, en el marco educativo, social y político. Dichos discursos permiten hacer un breve recorrido de las políticas educativas para la población indígena en el contexto mexicano y ecuatoriano, señalando los entramados en los que se inscriben las relaciones de poder que estas políticas establecen y cómo interpelan a los sujetos, así como las tensiones y/o articulaciones que emergen, lo cual se verá a través de los distintos apartados que conforman este artículo, mismos que invitan a la reflexión respecto de la conformación de antagonismos y disputas por lo educativo, especialmente para las poblaciones indígenas de América Latina.

Claves para la reflexión

Referirnos a las relaciones de poder y los entramados que resultan de la definición de políticas destinadas para la población indígena, permite hacer énfasis en el sentido y resignificación que las políticas tienen para los distintos actores involucrados en su desarrollo y proceso. Como enuncian Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016):

Concebimos las políticas públicas educativas como procesos políticos e ideológicos no neutrales que pueden ser leídos como textos culturales, como mecanismos de clasificación y construcción de sujetos —maestros, indígenas, estudiantes, migrantes, etcétera—, como narrativas del presente que muestran paradigmas innovadores, y como un proceso complejo y multisituado. Esta aproximación nos permite distanciarnos de mirar a la política como un ente neutro, objetivo y generalizable, anónimo e impersonal, puesto que toda toma de decisiones tiene su carácter subjetivo e ideológico, y como mencionan Shore y Wright (1997), y Wedel y Feldman (2005) dejar

la idea de que las políticas públicas son producto de un proceso lineal. (p. 62)

Mirar a las políticas educativas despojadas de una perspectiva tradicional, ayuda a comprender y cuestionar las relaciones de poder que se establecen dentro de los procesos y dinámicas sociales, asimismo ayuda a mirar los lugares de enunciación y la manera en que los sujetos se van apropiando de dichos discursos y posturas. Ejemplo de ello es que, en la conformación de la actual sociedad mexicana, la diversidad cultural y lingüística plantea una tensión con la idea de nación que se buscaba, por lo que esta riqueza cultural se conformó como un problema. Los pueblos originarios que representan esta diversidad se consideraban como algo que se tendría que dejar de lado en aras de la unidad y la conformación de una identidad nacional. Lo cual se traduce en la definición de políticas encargadas de subsumir la independencia de los pueblos originarios, la usurpación de tierras, la castellanización, la falta de oportunidades y acceso a servicios básicos, puesto que estos sujetos son catalogados como los otros o diferentes de la historia, condenados a la pobreza, o carentes de condiciones para su máximo desarrollo mediante la falta de acceso a la educación, a un salario digno y a un real desarrollo comunitario. Y así se fue configurando el México profundo, que entra en contradicción con el México imaginario, que se declara en franco progreso, y que busca reproducir el imaginario colonizador eurocentrista en el que se han conformado las principales decisiones de este país.

Lo anterior sirve como ejemplo de la situación que ha permeado a los países de Abya Yala hasta nuestros días, de tal manera que los creadores de políticas públicas siguen mirando a los indígenas como un grupo de población que representa al otro, en una relación de poder asimétrica en donde algunas agrupaciones sociales ejercen el control sobre el comportamiento de otras y en donde la colonialidad del poder (Quijano, 2014) emerge como uno de los elementos constitutivos de lo que implica ser sujeto de dichas políticas educativas, lo cual marca una clara tensión constitutiva de la dinámica social y las decisiones que se hacen desde la política. De acuerdo con Quijano

(2014), la colonialidad del poder en el ámbito educativo nos ayuda a mirar de manera histórica la construcción del poder cuya base la constituyen el capitalismo colonial moderno y el eurocentrismo. Esta construcción consolida un patrón mundial de poder que establece una forma particular de clasificación social basada en el concepto de “raza”. Este concepto tiene su origen en la construcción mental que expresa la experiencia de la dominación colonial europea y a partir de la cual se crea una racionalidad específicamente eurocéntrica, por lo que es un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, lo cual se puede apreciar de manera muy contundente en la forma en que se ha resuelto la atención educativa de las poblaciones indígenas, especialmente desde las políticas neoliberales. En este sentido, Kratz (2015) menciona que el neoliberalismo hereda viejas teorías de inferioridad de los nativos, atraso cultural hispanoamericano y supremacía de Occidente, y retoma los mitos positivistas de la modernización basados en la copia de un capitalismo avanzado. Esta situación repercutió en el ámbito educativo y se materializó en el incremento de la matrícula en escuelas privadas, y la investigación, la educación, el pensamiento crítico y la difusión de la cultura, no son prioritarios. En este tenor, Mejía y Gallegos (2019) sostiene que la educación que el neoliberalismo impuso e implantó en el imaginario colectivo estaba bajo la retórica de generar “capacidades y competencias” que se requerirían para enfrentar la llamada sociedad de la información y del conocimiento.

Al mostrar algunos elementos de la complejidad del panorama educativo para la población indígena en América Latina, ayuda a mirar los entramados complejos en los que se gesta. Además, se observa que, en la primera década del siglo XXI, en varios puntos de Iberoamérica surge una arena de disputa entre conceptos como equidad, igualdad, inclusión y justicia. En este caso, apelar a la justicia se ha concretado en el discurso, aunque a menudo no trasciende a las prácticas educativas, por ejemplo, intentar sustituir equidad educativa por la idea de justicia social en la educación, para situarlo en el primer plano de la agenda política (Aguilar Nery, 2017; Murillo y Hernández, 2011; Veleza *et al.*, 2011). Por lo que es de suma impor-

tancia hacer énfasis en lo subjetivo de las políticas y en su aporte para mirar las formas en las que se construye y se toman decisiones acerca lo que implicaría subsanar las deudas históricas que en materia educativa los Estados tienen con los niños, niñas y adolescentes (NNA) indígenas y cómo se piensa llegar a dicha justicia social.

Por lo tanto, este texto hace un primer acercamiento a las relaciones de poder, los discursos dominantes y las prácticas institucionales que moldean las realidades sociales contemporáneas, explicadas en el ámbito de la educación para los pueblos indígenas, por lo que los discursos y las prácticas educativas que sustentan y determinan las políticas ayudaran a identificar y cuestionar los supuestos subyacentes, las jerarquías implícitas y las exclusiones que pueden estar presentes en los programas y políticas educativas, entre las que desatacan, las interculturales. Asimismo, esta perspectiva lleva a analizar el papel de los diversos actores sociales involucrados, desde los formuladores de políticas hasta los docentes y los estudiantes. Este ejercicio permitirá entender las dinámicas de poder que operan en estos espacios, así como las resistencias y negociaciones que surgen entre los diferentes grupos de interés.

Desde esta perspectiva, resulta crucial examinar cómo los actores involucrados en la EIB se han constituido como sujetos que interactúan dentro de la trama del saber y el poder. En este sentido, es fundamental explorar cómo las formas de subjetivación han influido en las relaciones consigo mismos y con los demás. Esta reflexión lleva a comprender los límites que han sido impuestos para regular la operatividad y el control de las conductas del “otro”. Los espacios de sí mismo, en este contexto, arrojan luz sobre los límites históricamente establecidos entre el poder, el conocimiento y la identidad individual. Las experiencias individuales configuran las modalidades del saber y las formas de comportamiento dentro de ciertos contextos. Esto revela cómo las interacciones sociales, junto con las estructuras de poder, moldean las percepciones y las acciones de los sujetos en los entornos educativos interculturales.

Queda claro que solo a través de la reflexión desde el centro, desde el lugar donde el pensamiento “otro” y “diferente” ha sido siste-

máticamente marginado, se puede efectuar una verdadera transformación y se pueden idear estrategias que trascienden las condiciones históricas y las microviolencias ejercidas tanto por el Estado como por la sociedad misma. Estos ejercicios reflexivos sobre los espacios y los actores interculturales se erigirán como formas innovadoras de crear y recrear el poder y sus manifestaciones en el ámbito del conocimiento. Las nuevas formas de pensamiento propuestas abrirían la posibilidad de expresiones alternativas y de recontextualización de las opresiones históricas impuestas por la hegemonía discursiva de los relatos singulares y contingentes.

Los elementos anteriores sitúan puntos para la reflexión respecto a las distintas formas en las que se han materializado las relaciones de poder que caracterizan la política en América Latina, especialmente en el ámbito educativo. Por ello, hacemos un recuento de las distintas acciones, proyectos y *locus* de enunciación que han definido las políticas educativas para la población indígena en dos países que, a nuestro entender, han tenido una historia relevante respecto a este tema. Por un lado México, que ha promovido la educación indígena desde 1972, producto de la movilización social y política de docentes y comunidades indígenas, y que a lo largo del tiempo se ha institucionalizado como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN); por otro lado Ecuador, que durante muchos años se encuentra en la lucha por el reconocimiento institucional de la educación indígena en intercultural, ambas experiencias se conforma como un elemento clave en el desarrollo y resistencia de los pueblos y comunidades indígenas del territorio del Abya Yala.

Las políticas educativas para la población indígena: México

El acercamiento que hacemos de las políticas educativas para la población indígena en México, remite a la identificación de momentos históricos significativos de este país. Dicho recuento resulta necesario para mirar el perfil que sostienen las políticas educativas. Como punto de partida que ayuda a la comprensión del carácter de

las decisiones que se han tomado respecto a los pueblos indígenas, a decir de Gallardo Gutiérrez (2014):

Es en el momento de invención del indio en tanto representación occidental de la diferencia. En los siglos XVI y XVII, coexistieron dos visiones paradójicas pero complementarias en torno a la población originaria del país. Por una parte, en muchos lugares del actual territorio mexicano, la administración colonial desplegó una política de segregación social fundada en estigmas racistas y sistemas biológicos, somáticos y genéticos con las características morales, estéticas e intelectuales de etnias específicas; los coloniales se identificaban con la raza superior y percibían a los indios colonizados como inferiores [...]. Por otra, los misioneros católicos se esforzaron en difundir el catolicismo y la castellanización entre la población aborígen, convencidos de la capacidad de esta “raza” para adquirir nuevos valores culturales, acerca de la propiedad, el trabajo, el uso de la riqueza y el buen comportamiento moral. Las órdenes religiosas desplegaron, en consecuencia, acciones educativas sistemáticas a través de las escuelas eclesásticas, los seminarios y las tareas de evangelización y castellanización dirigidas a los indios. (p. 64)

Esta situación se mantuvo hasta el siglo XX, cuando empiezan a trazarse los antecedentes de lo que posteriormente se reconocería como la política educativa para la población indígena, sin embargo, en sus primeros años, no logra dimensionar el papel que tiene para desmontar siglos de dominación, discriminación y racismo. En este momento, influenciados por nuevas corrientes sociales y económicas, se identificó a lo indígena como parte importante de la sociedad mexicana y se definió una política educativa para formar ciudadanos de una nación que se pretendía homogénea. Esta condición permitió que se definieran acciones de castellanización y aculturación de los pueblos indígenas, lo cual tuvo un impacto muy fuerte en el desarrollo de futuras propuestas educativas y perpetuó la idea del pasado indígena como parte del origen de la nación mexicana, pero al mismo tiempo borrando al indígena del presente.

Lo anterior recupera la idea de la interpretación que realiza Zemelman (1992), pues al considerar las relaciones entre los sujetos

a los que va dirigida, sus necesidades y el momento histórico, político y social en el que se pretende que dichas políticas se desarrollen, entonces, debemos focalizarnos en las relaciones de poder, los discursos dominantes y las prácticas institucionales. Esto permite observar el flujo de acción que estas decisiones implican para el desarrollo de una adecuada política educativa, así como para identificar las coyunturas que se presentan en el análisis de la realidad:

La realidad es una articulación de procesos de diferentes niveles estructurales y escalas de tiempo y espacio lo que delimita un recorte de la realidad muy complejo. Dicha complejidad asume en el caso del conocimiento histórico-político, asume la particularidad de que no podemos hablar de una objetividad ajena al sujeto y sus prácticas. (Zemelman, 1992, p. 58)

De acuerdo con Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016), el primer antecedente que se tiene de las políticas educativas dirigidas a una población en específico en México, sucedió en los primeros años de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, pues existía la necesidad de llevar educación a toda la población, esta educación estaba “dirigida al colectivo más amplio del campesinado y de las personas ubicadas en un enfoque de la marginalidad, y en varios casos se materializó a través de proyectos experimentales de escasa duración” (p. 61). Dicha educación tenía un fuerte carácter castellanizador y sobre todo pretendía desarrollar la unidad nacional. Sin embargo, el panorama educativo en las regiones indígenas indicaba altas cifras de monolingüismo en sus lenguas maternas, índices muy altos de analfabetismo y de deserción, poca cobertura educativa y escasa significación de la escuela entre las expectativas de los pueblos indígenas. El paradigma bajo el cual se crearon estas políticas fue el pragmatismo y el reconocimiento de las culturas propias, pero sin ser un referente para las políticas nacionales.

Para 1930 existía un sistema de escuelas rurales, las cuales fueron consolidando el discurso ideológico revolucionario en donde la unificación de una sola nación y el referente aspiracional hacia el progreso y la modernidad son los aspectos que validan la idea de

que la diversidad cultural supone un obstáculo para lograr el ideal político que se fragua en el desarrollo de un capital humano homogéneo, es por eso que los docentes rurales tienen que renunciar a sus tradiciones, creencias y “fanatismos”. Sin embargo, de acuerdo con Bertely (1998), en este contexto se empieza a fraguar la discusión relacionada con la enseñanza de las lenguas indígenas en la escuela:

[A partir de la presencia del] Instituto Lingüístico de Verano y [...] la Asamblea de Filólogos y Lingüistas que se realiza en 1939, en la que se aprueba el proyecto tarasco de alfabetización Mauricio Swadesh, cuyo objetivo es alfabetizar en lengua nativa para garantizar tanto el desarrollo cultural de los grupos étnicos, como la castellanización. (p. 82)

Durante la década de los 40, la relación entre las escuelas y las comunidades indígenas sostienen un proceso de aculturación. Se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI), con la intención de gestionar proyectos de desarrollo social y económico en las comunidades indígenas y rurales, con lo cual se consolidan los proyectos indigenistas. En el ámbito escolar, de acuerdo con Bertely (1998), se crea un espacio de transición de las culturas locales a la mexicanidad, la civilización y la modernidad. La alfabetización, la preparación técnica y el desarrollo profesional conducen al cambio cultural y, por esa vía, a la integración nacional inducida, por lo que la escuela estimula la movilidad social y facilita la transformación de las castas tradicionales en clases sociales.

No fue hasta 1976 que se realiza el Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas y se crea el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI). Ahí se redacta la carta de las comunidades indígenas. Esta coyuntura responde a la expectativa de los maestros bilingües de crear un aparato educativo especial que proporcione a los indígenas educación básica, normal y universitaria. De acuerdo con Citarrella (1990):

A pesar de que el factor lingüístico fue inicialmente el principal interés en una educación diferencial para los pueblos indígenas, desde temprano la propuesta bilingüe se articuló con la propuesta bicultural.

tural, promovida e impulsada por organizaciones como la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC), creada en junio de 1977 por iniciativa de promotores indígenas del Instituto Nacional Indigenista INI y la Secretaría de Educación Pública (SEP), representó en esos años la principal organización indígena que abanderó reformas en el ámbito educativo indígena. Esta se constituyó como la principal organización indígena que abanderó las críticas a la educación escolarizada en regiones indígenas y logró plasmar las bases de la educación bilingüe bicultural, a partir de las cuales quedó establecida la política pública educativa para indígenas. (citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuanu, 2016, p. 62)

Una acción fundamental que repercute hasta nuestros días, en materia de políticas educativas para la población indígena, fue la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, su creación responde a una serie de reivindicaciones sociales y educativas que el Estado asume como parte de los acuerdos con las organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas. Esta dirección se ubicó como parte de la Subsecretaría de Educación Básica y hasta 2020 fue la encargada de dar seguimiento y normar lo que se conoce como “educación indígena” dentro del SEN:

Su creación simbolizó el consenso —al menos teórico— del fin de las políticas educativas de exclusión, integración y asimilación de los indígenas por parte del Estado, ratificado por organizaciones y profesionistas indígenas, científicos sociales y declaraciones de organismos internacionales. En términos generales se reconoce que la educación bilingüe intercultural fue incrementando la cobertura educativa, la capacitación y formación de docentes, la revaloración de los procesos étnicos, la elaboración de textos en lenguas indígenas y la recuperación de la literatura en estas lenguas, así como la incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras. (Moya, 1998, p. 116 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuanu, 2016, p. 62)

La dimensión que han tenido las políticas, programas y proyectos de esta instancia, han generado múltiples resultados, desde plantear programas educativos bilingües, crear escuelas en zonas de

poco acceso, así como formar una identidad única en el país respecto a los docentes indígenas que atienden las escuelas con la misma denominación en el país. Sin embargo, los resultados que esta modalidad educativa ha tenido a lo largo de sus cuatro décadas de funcionamiento han dejado cifras y prospectivas muy desalentadoras, ejemplo de ello son los siguientes datos:

A pesar de contar con un respaldo normativo favorable para el desarrollo de la educación bilingüe intercultural —especialmente notable en la década de los años noventa—, los resultados de la DGEI al terminar el siglo XX fueron cuestionados desde diversos sectores académicos y profesionales [...]. Algunos de ellos señalaban avances de investigación muy desiguales sobre las diferentes lenguas indígenas, así como metodologías de enseñanza bilingües no adecuadas para el estudio del español como segunda lengua, y que paradójicamente fortalecían la castellanización de niños hablantes de alguna lengua indígena. Por otra parte, había información y capacitación “insuficiente, parcial y ambigua” sobre innovaciones educativas emergentes. (Muñoz, 2003, p. 102 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016, pp. 61-62)

Hasta aquí podríamos considerar que existe un primer corte de políticas educativas para la población indígena en México, puesto que, aunque sucedieron en momentos distintos, la intención y resultado son muy similares. Por ejemplo: la escasa y deficiente formación y capacitación de docentes en educación bilingüe intercultural, la carencia de materiales bilingües y de textos pedagógicos con el enfoque intercultural, así como su deficiente distribución y poca aplicabilidad por la diversidad de variantes lingüísticas, y el escaso éxito en su labor de interculturalizar el currículo.

Fue en 1994, con la emergencia del EZLN, que existe un parateguas respecto a la definición de las políticas educativas desarrolladas para la población indígena, con lo cual podríamos identificar un segundo corte para el recuento de estas políticas, pues pone en el centro de la discusión las desigualdades sociales, políticas y educativas que tiene esta población y que se manifiestan —entre muchas

otras— en las demandas respecto al tipo de educación que reciben los NNA indígenas en México. De acuerdo con Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany (2016), se señala su carácter incompleto y de “segunda clase”, así como la persistencia de prácticas educativas orientadas a la asimilación e integración cultural, que no cesaba. En general, se exhibía la necesidad de un cambio radical en la impotencia de lograr el rediseño de las prácticas pedagógicas que declara el discurso de la interculturalidad educativa.

Este momento coyuntural posicionó al movimiento indígena en la lucha por la autodeterminación, la autogestión y las autonomías en el marco educativo, y en donde de acuerdo con Baronet (2015), se subraya la necesidad de hablar de una verdadera interculturalidad, misma que busca la intervención de los mismos pueblos en la determinación de programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios.

Ante estas demandas, en el año 2001 el Estado mexicano reformó el art. 2 de su Constitución política, el cual reconoce que la nación tiene una composición pluricultural, que se sostiene en los pueblos indígenas. Esta reforma se reflejó en la formulación de leyes, políticas públicas, programas y acciones, encaminadas a promover el conocimiento, reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad cultural y lingüística de México. Dentro de las instancias que se crearon para respaldar esta propuesta política se encuentran la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), esta última en 2003 publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Un caso particular es la CGEIB (2001-2020), que tiene entre sus principales finalidades fomentar la educación en y para la diversidad, no solo para los pueblos indígenas, sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del SEN, con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país. Para esta instancia, la educación intercultural se postula como uno de los pilares centrales que coadyuvarán para establecer las condiciones idóneas a fin de que el SEN y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemá-

tica, así como la injusticia social (SEP, 2004). En el marco de esta política se impulsó la colaboración de docentes indígenas, especialistas en educación y hablantes de las lenguas indígenas, así como la búsqueda de diálogos e intercambios con las principales organizaciones indígenas del país. A través de esta instancia se sentaron las bases de acciones que se han consolidado hasta el día de hoy, por ejemplo, las universidades interculturales, la creación de propuestas educativas interculturales para la población indígena y no indígena, y el desarrollo de modelos educativos interculturales para las modalidades de secundaria y media superior.

Durante el año 2020, con la reestructuración de los estatutos de la SEP, se crea una nueva instancia que fusiona dos líneas de atención a la población indígena, la DGEI y CGEIB, resultando la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe. Con dicha fusión se amplía el espectro de atención, pues no solo se enfocan los esfuerzos de atención educativa a la población indígena, sino también a la población afrodescendiente y migrante. Cabe señalar que, hasta ahora, esta nueva dirección no ha tenido una propuesta clara en la definición de sus acciones y en la trascendencia que estas acciones pueden tener en la educación de los NNA indígenas, afro-mexicanos y migrantes.

Hasta aquí tenemos dos grandes momentos en la definición de estas políticas públicas, siendo el primero a principios del siglo XX, donde se reconoce la necesidad de una educación para la población indígena, que tiene un impacto relevante por los resultados que se obtuvieron respecto a la pérdida de las lenguas, la discriminación estructural ante la diversidad y la transformación cultural alusiva al detrimento de prácticas culturales y lingüísticas que la propia escuela fomentó en aras de una idea de nación homogénea. El segundo momento se ubica históricamente a finales del siglo XX, cuando las demandas de las poblaciones indígenas en material social, económica y política trascienden al ámbito educativo, exigiendo una educación propia que sea pertinente a sus contextos y realidades, lo cual ha tensionado de manera importante la relación entre las políticas y las demandas de la población. Se debe recordar que estas políticas

siguen teniendo una esencia colonial que se centra en el desarrollo de planes y programas basados en el alineamiento, adiestramiento y enseñanza de contenidos generales para enfrentar el mundo del empleo y tienen una idea de la diversidad como algo negativo o poco funcional para el logro de objetivos, aprendizajes esperados y estándares de calidad internacionales.

Muestra de ello son los resultados que estas políticas han tenido en el ámbito educativo de la población indígena mexicana, estos siguen siendo los más bajos respecto a otros contextos. Por ejemplo, se identifica que, respecto al tránsito educativo de esta población, el promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más edad, es de 6,7 años, de hablantes de lenguas indígenas (HLI) es de 5,6 años. Mientras que la población no indígena tiene una escolaridad promedio de 9,2 años para la misma edad (15 años) (UNICEF e INEE, 2018, pp. 21-23). De igual forma, se observa que el 47 % de la población indígena estaban en condición de rezago educativo, cifra que equivale casi al doble de la población total en dicha condición (18,6 %) (CONEVAL, 2022).

Otros elementos que ejemplifican lo antes dicho se encuentran en el estudio *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente* (UNICEF e INEE, 2018), en el que se señala que la población indígena y en especial los hablantes de lengua indígena muestran los mayores rezagos en la conclusión de cada nivel educativo, a diferencia del 91 % del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena la proporción es de 81,4 %, mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó solo 75,7 %. De igual forma, se señala que las brechas en el rezago escolar debido a entradas tardías al SEN, reprobación, repetición de grados y abandono temporal originan que la diferencia entre los grupos de la población se acentúe conforme se avanza en los niveles educativos. Al respecto, 65,5 % de la población indígena y 56,3 % de los hablantes de lengua indígena de 16 años lograron concluir la secundaria, mientras que 25,4 % de los hablantes de lengua indígena de 19 años finalizó la educación media superior; en el resto de la población las proporciones fueron de 80,6 % y 48 %, respectivamente. Se

señala que en la población indígena y hablante de lengua indígena, conforme se avanza en los niveles educativos obligatorios, las mujeres completaron en menor medida los niveles educativos respectivos, pero en educación primaria mostraron mayores porcentajes de conclusión. También se señala que alrededor del 7,4 % de los adolescentes que asistían al último grado de la secundaria hablaban una lengua indígena y de estos el 6,5 % recibió clases en su lengua. La mayoría de estos alumnos asisten a secundarias comunitarias y telesecundarias, sin embargo, salvo en algunas secundarias comunitarias, no hay propuestas educativas específicas y pertinentes para la población indígena que cursa la secundaria (capacitación y formación docente, materiales educativos, etc.) (UNICEF e INEE, 2018).

Lo anterior, permite identificar que el sujeto de atención de educación preescolar y primaria ha sido excluido sistemáticamente de los servicios de la educación secundaria, violando sistemáticamente los artículos 7 de la Ley General de Educación y 11 de la Ley General de Derechos lingüísticos.

Como podemos apreciar las políticas educativas destinadas para la población indígena en México, no han tenido los mejores resultados, lo que resulta un elemento para la reflexión, pues no hay una propuesta sustancial de cambio hacia la atención a la población indígena, ya que sigue existiendo un vacío importante en cuanto al reconocimiento de las propuestas educativas propias y la transformación de las instancias que están encargadas de su desarrollo. Sumado a lo anterior, no se ha logrado convocar e interpelar a los actores del sistema educativo nacional y crear un diálogo con los principales sujetos de atención de la educación indígena, pues a pesar de que a nivel general se asume que México es un país constituido desde su diversidad étnica, cultural y lingüística, no se ha logrado abrir el espacio político que requiere la construcción y/o reconocimiento de políticas educativas propias que ayuden a consolidar una educación que verdaderamente surja de las necesidades y realidades de los sujetos a los que interpelan.

Las políticas educativas para la población indígena: Ecuador

En este apartado haremos un breve recorrido sobre los hitos más importantes de las políticas educativas para la población indígena en el Ecuador, así como la participación del movimiento indígena, las disputas por el control político de la EIB. Se identifican dos momentos clave: la educación para indígenas planteada desde el Estado y la educación indígena promovida por el propio movimiento indígena.

La educación para indígenas

Los primeros datos sobre la educación a los pueblos indígenas en el Ecuador son proporcionados por Galo Ramón (1992) quien señala que en el siglo XVI los españoles plantearon propuestas de alfabetización a la elite indígena con la finalidad de avanzar en el proceso de colonización. Desde esta perspectiva, “aprender a leer y escribir fue una necesidad imperiosa para las elites indias [...] que jugaron un doble papel de defender a su pueblo y facilitar su enganche al mundo colonial” (p. 354). El objetivo fue facilitar la dominación española a través de los líderes e instituciones indígenas; para ello, la alfabetización resultó crucial.

Ya en la época de la República, en 1833, Juan José Flores emitió un decreto presidencial que establecía el funcionamiento de “escuelas de primeras letras para los niños indígenas” (Toche Medrano, 1994, p. 57) con el objetivo de liberarlos de la ignorancia generada por el sistema colonial y facilitar su integración a la sociedad dominante a través de patrones culturales impuestos desde la época colonial.

Hasta finales del siglo XIX no se evidencian políticas educativas oficiales que atiendan a la población indígena, ya que las elites no vieron la necesidad de hacerlo y tampoco reconocieron a la educación como un derecho. Además, les convenía mantener a la población indígena “en condiciones de inferioridad por razones de control social” (Yáñez Cossío, 1996, p. 9). Desde la colonización, la sociedad

dominante ha considerado durante siglos que los aspectos relacionados con el intelecto, el conocimiento y la ciencia no están al alcance de los indios; esta es una prerrogativa de los blancos.

A partir de 1895, con la revolución Liberal, el Gobierno del presidente Eloy Alfaro emitió un decreto para que “se establezcan escuelas especiales para la educación de los indios, a fin de que puedan adquirir los derechos y cumplir los deberes de la ciudadanía” (Martínez Novo, 2023 p. 163). El decreto emitido por el presidente liberal que “permitía” al indio ejercer sus derechos, en el art. 9 indicaba:

En todo fundo donde hubiere más de veinte indios inscritos, el amo estará obligado a hacer que concurran diariamente a la escuela más inmediata los indios niños hasta que cumplan la edad de catorce años. Si no hubiere escuela inmediata, el amo la establecerá gratuitamente en el mismo fundo. (Yáñez Cossío, 1996, p. 75)

Pese a las nobles intenciones, la ley fue aplicada de manera marginal desde el Estado. Más bien estas atribuciones fueron delegadas a los terratenientes, a la misma Iglesia católica o a las propias comunidades indígenas (Martínez Novo, 2023). De esta manera, el Estado persistió en despojarse de la responsabilidad del financiamiento de las escuelas indígenas ubicadas en las haciendas (Luna Tamayo, 2022).

La ley no tuvo su impacto porque a los hacendados no les interesaba que los peones aprendan a leer y escribir, era una amenaza contra el poder hacendatario instituido; por otro lado, también hubo temores de los propios indígenas. En definitiva, la política de apertura de escuelas prediales fue un fracaso, situación que se debió a los “prejuicios de los dueños de los fundos y a la resistencia de los mismos indígenas” (p. 92). Respecto a la resistencia de los indígenas a acceder a la educación, uno de los argumentos planteados por Jaramillo (1980 citado en Yáñez Cossío, 1996, p. 7) es que la educación que se ofertaba en el aula tenía poca o ninguna relación con la vida cotidiana. Pero la resistencia no se debe a que el indígena sea reacio al aprendizaje, sino más cuestiones de sobrevivencia. Las familias necesitaban del trabajo de todos sus miembros, incluido los niños en edad escolar para su sustento. Para la familia indígena pobre enviar a la escuela a uno de

sus miembros significaba perder una mano de obra vital que inclusive ponía “en peligro la vida misma del núcleo familiar” (p. 7).

Otro actor que ajustó su agenda en materia educativa fue la Iglesia católica, que en el Congreso de Catequistas realizado en 1916, por primera vez plantea el discurso del “igualitarismo y los derechos de ciudadanía del indígena, reivindicándose la necesidad de difundir la educación entre los indios” (Ossenbach, 1996, p. 83). Según esta declaratoria, el indio ecuatoriano necesitaba:

La instrucción religiosa suficiente que los purgue de cualquier superstición y los vuelva cristianos; el conocimiento del español, la lectura y escritura, con rudimentos técnicos de la agricultura o industria que los vuelva ciudadano; y para muchos de ellos un salario equitativo que les permita salir de su abyección material. (pp. 83-84)

Por otro lado, el Segundo Congreso Obrero Nacional de 1920 se propuso impulsar “escuelas rurales especiales de instrucción primaria y de agricultura práctica con el objetivo de civilizar al indio” (Luna Tamayo, 2008, p. 68). La escolarización fue un camino para la educación laboral para los niños pobres, formación que fue complementada en los talleres artesanales. Para los niños campesinos e indígenas, las actividades formativas se complementaban con actividades agrícolas u hogareñas.

En definitiva, la educación propuesta desde el Estado y la Iglesia han planteado como objetivo la civilización y la cristianización y la lengua kichwa ha sido utilizado como su instrumento. Por lo señalado, de una u otra forma se ha tratado de incorporar al indígena al sistema educativo general a través de la llamada educación elemental, posteriormente vía alfabetización; en este sentido se podría hablarse de educación para los indígenas y no de educación indígena (Yáñez Cossío, 1996).

La educación indígena en el Ecuador

Por los años 30 del siglo XX, las comunidades indígenas iniciaron un intenso proceso de organización como resultado de la pro-

mulgación de la Ley de Comunas (Granda, 2020). Este proceso de comunalización continuó las siguientes décadas en la lucha por la tierra y el territorio. En este contexto, también surgieron los partidos de izquierda para apoyar la solución del problema del indio. Como resultado de estos esfuerzos organizativos, en 1944 se conforma la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), la primera organización de corte indígena cuyos líderes provenían mayoritariamente del Partido Comunista (Becker, 2006). Esta organización propuso al Estado la educación para adultos y escuelas para niños indígenas.

Con esta base organizativa, en 1945 se establecieron las primeras escuelas indígenas en Cayambe, apoyadas por la Alianza Femenina Ecuatoriana, que contó con ideólogas como Nela Martínez y María Luisa Gómez de la Torre (Montaluisa, 2008; Yáñez Cossío, 1996). Esta propuesta fue coordinada con la FEI bajo el liderazgo de Dolores Cacuango. Esta experiencia primigenia de EIB en Ecuador es conocida como las “escuelas clandestinas de Dolores Cacuango”, ya que surgió desde el activismo del movimiento indígena sindical, como alternativa al proyecto de Estado-nación homogeneizante. En estas escuelas los maestros indígenas enseñaban en lengua kichwa, se incorporaba algunos saberes locales y “fue llevada a cabo por las mismas comunidades en un momento histórico en el que el Estado buscaba integrar al indígena o al diferente desde una escuela blanco-mestiza” (González, 2015, p. 76).

Entre las décadas de 1950 y 1980 se llevaron a cabo una serie de experiencias de educación para los indígenas y educación indígena auspiciados por diversos actores nacionales e internacionales, pero eran proyectos específicos y respondían a las agendas de los cooperantes. Entre estos tenemos al Instituto Lingüístico de Verano, la Misión Andina, el proyecto Escuelas Radiofónicas Populares (ERPE), el Sistema Radiofónico Bicultural Shuar Achuar (SERBI-SH), las escuelas indígenas de Simiatug en la provincia de Bolívar y el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) que comenzó su labor en 1974 con el nombre de Escuelas Indígenas del Quilotoa, bajo el auspicio de los religiosos salesianos. Estas propuestas, entre otras, han sido ampliamente documentadas (Yáñez Cossío, 1996; Vé-

lez Verdugo, 2008; Conejo Arellano, 2008; Granda, 2020) en varios estudios a lo largo de estas últimas décadas.

Estas experiencias contribuyeron para la consolidación de la propuesta de EIB. A ellas se sumaron el Proyecto Nacional de Alfabetización del Ecuador (1980-1984) y, particularmente, el Subproyecto de Alfabetización Quichua, que tenía como objetivo erradicar el analfabetismo de la población indígena (Moya, 1988 citado en Jiménez Naranjo y Mendoza Zuany, 2016). Las organizaciones indígenas participaron como promotoras en el diseño de programas y en la ejecución del Subproyecto lo que posibilitó crear 300 escuelas al margen de la ley y dirigidas por los indígenas (González, 2011). El objetivo central del movimiento indígena era fortalecer las organizaciones comunitarias. Otra experiencia fue el Proyecto de EIB que inició su labor en 1986 con la firma de un convenio entre la GTZ —organismo de la República Federal de Alemania— y el Gobierno de Ecuador.

En esta misma época (1986) se desarrolló el primer congreso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador (CONAIE), donde se definió una agenda política centrada en temas como la tierra, la educación y la salud (Montaluisa, 2008). La decisión del movimiento indígena en el ámbito educativo fue impulsar la EIB desde la propia organización y sea dirigida por las nacionalidades indígenas que tenga la capacidad de:

Elaborar su propio currículo, nombrar docentes, formar a sus docentes, aprobar la publicación de los materiales educativos, crear centros educativos, planificar la educación bilingüe, dirigir el proceso educativo, normar el proceso educativo, gestionar el financiamiento, y sancionar al personal que no trabajara responsablemente. (Montaluisa, 2008, p. 63)

Con las experiencias previas, el movimiento indígena planteó al Estado una educación enmarcada en los siguientes criterios: se consideró que la cobertura sea nacional; que la educación debía ser dirigida por las organizaciones indígenas; se buscaba que la educación contribuya al fortalecimiento de la identidad política y cultural de las comunidades indígenas, y sus organizaciones; finalmente, que

la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) incorpore en su proyecto político y epistémico las experiencias previas que dieron origen a su creación (González, 2011). Bajo estos criterios y en un contexto de constantes tensiones entre el Estado y el movimiento indígena, el 15 de noviembre de 1988, mediante el decreto ejecutivo 203, el presidente Rodrigo Borja oficializó la EIB al crear la DINEIB. Esta institución tuvo cobertura nacional y fue responsable del desarrollo de un currículo que respondiera a las particularidades culturales y lingüísticas de los pueblos y nacionalidades. En 1992, mediante la ley 150, se elevó a la DINEIB a la categoría de “organismo técnico descentralizado”. El Estado y el movimiento indígena representados por la CONAIE “se comprometieron a compartir la responsabilidad de mantener la EIB en los niveles primario y medio, bajo la autonomía de las organizaciones” (p. 45).

En 1993 se elaboró el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que definió la filosofía, las políticas, los fines, objetivos y las estrategias de la EIB en Ecuador. Entre los fines se incluyen: apoyar al fortalecimiento de la interculturalidad de la sociedad ecuatoriana; fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas; y, contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de la calidad de vida de los pueblos indígenas (Ministerio de Educación y Cultura, 1993). Como se puede apreciar en estos los, el movimiento indígena plantea la EIB como un proyecto político y epistémico que contribuya a la transformación de las actuales estructuras de dominación (Walsh, 2007).

Entre el periodo 2003-2008 se ejecuta el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica Intercultural Bilingüe de la Nacionalidad Kichwa Andina (Ministerio de Educación, 2013). En este mismo periodo se crean las direcciones regionales de EIB en la Sierra, Amazonía y Costa-Galápagos, para la gestión técnica-pedagógica y académica del sistema. Como resultado de este esfuerzo, se desarrollaron varios productos significativos desde distintas regiones del país: en la Sierra se elaboró un rediseño curricular en 2004 y los “*kukayo* pedagógicos” —colección de textos en lengua indígena y en español para niños kichwas—. Además, se fundó la Academia

de la Lengua Kichwa como una instancia especializada en la normalización del idioma; se implementó el Sistema de Seguimiento, Monitoreo y Evaluación de la EIB. En la Amazonía se desarrolló la propuesta Apliquemos el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía (AMEIBA). Estos programas con el respaldo de la cooperación internacional, mientras que el Estado mantuvo su apoyo mediante el financiamiento de salarios para el personal administrativo y docente del SIEB.

Las disputas por el control político de la educación indígena

Desde la oficialización de la EIB en 1988, las tensiones entre el Estado y el movimiento indígena —liderado por la CONAIE— han sido constantes. Al respecto, Montaluisa (2008) recuerda que, al inicio de la implementación de la EIB, varios funcionarios del Estado y diputados del Gobierno se opusieron y exigieron al Ministerio de Educación la derogatoria de la creación de la DINEIB. Según Montaluisa (2008), los Gobiernos y el Estado “no comprenden el proceso de descentralización de la DINEIB y, por eso son una constante amenaza. Durante estos años, y de manera permanente, hemos tenido que luchar por defender la autonomía de la EIB” (p. 75).

El propósito del Estado por asumir el control político de la EIB se concretó en 2009, cuando mediante el decreto ejecutivo 1585, el entonces presidente Rafael Correa derogó la ley 150 le quitó a la EIB su estatus de autónoma. Más tarde, en el año 2011, esta situación fue ratificada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Este acontecimiento fue un duro golpe al proyecto político y cultural del movimiento indígena, ya que, con este decreto presidencial, la EIB pasó a depender del Ministerio de Educación. El argumento para esta decisión fue que “el Estado ecuatoriano había delegado la educación intercultural bilingüe a un grupo corporativo (CONAIE), en el contexto del debilitamiento del Estado durante el período neoliberal” (Martínez Novo, 2016, p. 38). Para regular la EIB, tanto el decreto como la LOEI, previeron la creación del Consejo Plurinacional de Educación Intercultural Bilingüe, aunque su papel es consultivo

y propositivo. Como resultado, los pueblos indígenas “dejaron de tener su propia adenda y pasaron a convertirse en invitados de piedra” (p. 39) en un asunto que era de trascendental importancia para los pueblos y nacionalidades.

La situación para los pueblos y nacionalidades indígenas fue afectada con la implementación del Nuevo Modelo de Gestión del Ministerio de Educación a partir de 2013. De acuerdo a Martínez Novo (2016), este modelo adoptó medidas neoliberales que llevaron al cierre las escuelas uni- y bidocentes, argumentando que ofrecían una educación de baja calidad y que la inversión estatal no era justificable para un número reducido de estudiantes (menos de 25 por institución). Estas escuelas, mayoritariamente ubicadas en comunidades indígenas, fueron reemplazadas por instituciones educativas más grandes llamadas “unidades educativas del milenio”, con una población estudiantil que albergan entre 500 y 1000 alumnos. Sin embargo, estas nuevas instituciones se convirtieron en centros de asimilación cultural, relegando la identidad y las lenguas indígenas a un segundo plano (Martínez Novo, 2016). El cierre masivo de escuelas interculturales bilingües obligó a muchas familias indígenas a migrar hacia centros parroquiales y áreas urbanas, donde se enfrentaron a entornos hostiles de discriminación y exclusión. Esta medida no solo afectó el acceso a una educación que respetara su identidad cultural, sino también a las estructuras comunitarias y debilitó el tejido social en las comunidades indígenas (Martínez Novo, 2016).

Las tensiones entre el movimiento indígena y el Estado también fueron evidentes en la educación superior. Un ejemplo es el revés significativo que sufrió la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, al perder su acreditación (reconocimiento del Estado como universidad). El Gobierno justificó esta clausura por cuestiones de calidad académica (Figueroa, 2015 citado en Martínez Novo, 2016, p. 47). Sin embargo, desde 2021, la Universidad Amawtay Wasi volvió a abrir sus puertas y se encuentra en un proceso de reconfiguración, marcado por una notable influencia de parte del Estado y una coordinación limitada con el movimiento indígena. Este escenario plantea desafíos significativos

para mantener la integridad y la visión intercultural que originalmente inspiraron su creación. La relación entre la universidad y el movimiento indígena —que debería ser de cooperación y fortalecimiento— se ve afectada por dinámicas de poder y agendas divergentes, lo que representa un obstáculo para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

A manera de cierre, cabe indicar que, aunque durante las últimas décadas se han implementado políticas para ampliar la cobertura educativa en los diferentes niveles, aún persisten brechas significativas en algunos indicadores educativos desagregados por etnias. Por ejemplo, según el censo de 2022, los años de escolaridad para las poblaciones indígenas alcanza a 7,2 años, mientras que el promedio nacional es de 11,4 años. Otro indicador que evidencia estas desigualdades es la tasa de analfabetismo, mientras que a nivel nacional es de 3,7 %, entre la población indígena asciende al 11,9 %. En cuanto a la tasa neta de asistencia a educación básica a nivel nacional fue de 91,4 %, en la población indígena alcanzó 92,9 %, un valor un poco más alto que la media nacional. Sin embargo, en relación con la tasa neta de asistencia a bachillerato se evidencian desigualdades: el promedio nacional es del 76 %, mientras el de la población indígena es de 69,9 %. Respecto a la educación superior, según el boletín anual de la SENESCYT, publicado en 2020, solo el 2,6 % de los estudiantes universitarios se habían autoidentificado como indígenas. Estos datos concuerdan con las cifras del INEC (2022), que señalan que apenas el 2,64 % de los indígenas tienen formación universitaria, frente al 25,3 % de la media nacional con este nivel educativo. Como se puede apreciar, aunque la cobertura en educación primaria es similar al promedio nacional, esta disminuye progresivamente hasta llegar a la educación superior, donde las asimetrías son significativas.

Conclusiones

Lo anterior permite identificar algunos elementos que ayudan a mirar la situación de la Educación Indígena en México y Ecuador, así como las políticas públicas que se han desarrollado e implemen-

tado para la atención educativa a esta parte de la sociedad. Como se puede apreciar en las distintas épocas en las que se han definido políticas educativas para la población indígena, estas han tenido un corte paternalista, homogeneizador y normativo, que trata de sacar al indio de su atraso y sus desventajas sociales, económicas, políticas e incluso culturales, dichas perspectivas se han sostenido de tal forma que han reproducido un imaginario social que supone un deber ser del tipo de educación que deben recibir estas poblaciones, lo cual ha sido congruente con las formas en que se mira a la población indígena.

Al remitirnos a los significantes que aparecen discursivamente al referirse a la población indígena, nos encontramos con una caracterización que no dista mucho de las primeras descripciones que se hacían de las poblaciones indígenas, es decir, siguen siendo los otros, lo antagónico, etc. Lo cual, como ya se enunció, remite a los lugares de enunciación que se traducen de manera discursivas y simbólica en el discurso planteado en las políticas, lo cual han coadyuvado a la construcción del imaginario social que mira al otro como algo negativo y sujeto de desaparición. Esta situación ha permitido que las propias políticas y los distintos programas tengan un sesgo epistemológico importante, pues en el marco de una política neoliberal, que promueve el desarrollo individual, económico, social, etc. con base en las competencias y la producción de bienes y servicios, las comunidades indígenas no tienen lugar más que como meros proveedores de servicios, productores o trabajadores del campo o de las ciudades.

A pesar de esta lógica adversa, las luchas y resistencia se construyen como un elemento clave para el desarrollo de las comunidades y los representantes de estos pueblos, pues ante la negación que se ha tenido por parte de los Estados a recibir una educación que integre sus saberes, sus lenguas y sus contribuciones al desarrollo de sus países, se siguen encontrando espacios de lucha y de disputa por el poder y la toma de decisiones que ayuden al reconocimiento y respeto por todo esto que ha sido negado, así como para que cada vez se tomen decisiones desde y para los pueblos indígenas, afrodescendientes.

Este proceso ha permitido que se vayan abriendo caminos con una ética de diálogo distinta, en donde, de manera colaborativa, se

han construido experiencias educativas que reivindican el ser indígena y miran de manera necesaria una transformación de la realidad de los pueblos y comunidades indígenas, que no debemos dejar de lado, puesto que esta permiten reivindicar el papel que tiene la educación y el compartir para un verdadero desarrollo en comunidad, que ahora necesitamos más que nunca, lo cual ha permitido que, en los últimos años, surja y se reconozca un nuevo sujeto indígena, que lucha por los espacios de reivindicación educativa, social, económica y cultural, que sigue sin ser reconocido por quienes definen y diseñan la política pública educativa para ellos.

En este sentido, la EIB no solo representa un enfoque pedagógico, sino que se erige como un proyecto político y cultural gestado desde el seno mismo del movimiento indígena, desafiando las políticas homogeneizantes del Estado moderno. Su principal objetivo es la construcción de un Estado pluricultural e intercultural, que busque revitalizar la conciencia histórica y recuperar la soberanía epistémica y lingüística que ha sido socavada y silenciada por la historia oficial, relegando a las culturas indígenas a la invisibilidad.

Estos fundamentos representan un reto para el Estado-nación contemporáneo, que percibe a la EIB como un elemento que no puede sumar en la construcción de un proyecto homogeneizador, capitalista alineado con los intereses del neoliberalismo. Esto sucede porque la EIB cuestiona la narrativa única impuesta por el Estado y busca promover la diversidad cultural como un valor fundamental, lo que representa una amenaza para las políticas de uniformidad cultural y económica promovidas por el neoliberalismo, decir, le quita la carga unidireccional a la construcción de las políticas educativas. En este contexto, la EIB como política educativa, se convierte en un espacio de resistencia y lucha por el reconocimiento y la valoración de las identidades y conocimientos de los pueblos indígenas, desafiando las estructuras de poder establecidas. Esta reflexión ayuda a señalar el papel que tiene la EIB, pues tiene que seguir tendiendo puentes entre las múltiples realidades sociales, políticas y culturales que existen en los países de Abya Yala, para que podamos caminar hacia una educación que construya colaborativamente sentido y significado a

lo que nos rodea y los que nos interpela para construir una sociedad con justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Nery, J. (2017). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 1-11. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216>
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 85-110. <https://bit.ly/4k9E1E6>
- Becker, M. (2006). Comunistas, indigenistas e indígenas en la formación de la Federación Ecuatoriana de Indios y el Instituto Indigenista Ecuatoriano. *Iconos*, (27), 135-144. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.27.2007.193>
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (vol. II). FCE.
- Conejo Arellano, A. (2008). Educación intercultural bilingüe en el Ecuador: la propuesta educativa y su proceso. *Alteridad, Revista de Educación*, 3(2), 64-82. <https://bit.ly/4bdcUE>
- CONEVAL. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social de México. <https://bit.ly/4j4Vb4y>
- Gallardo Gutiérrez, A. L. (2014). *Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano: Claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)* [Tesis doctoral, UNAM]. <https://bit.ly/3QuKgof>
- González Terreros, M. I. (2011). *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. CLACSO.
- González Terreros, M. I. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador: raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombia de Educación*, (69), 75-95. <https://bit.ly/43aekGO>
- Granda, S. (2020). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos*. Abya-Yala.
- INEC. (2022). *Censo de Población y Vivienda*.

- Jiménez Naranjo, Y. y Mendoza Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1), 60-72. <https://bit.ly/3XeySAU>
- Katz, C. (2015). Peculiaridades del neoliberalismo en América Latina. *Pacarina del Sur*, 7(25). <https://bit.ly/3RkIyq1>
- Luna Tamayo, M. (2008). Trabajo infantil y educación en el Primer Código de Menores en el Ecuador, 1990-1940. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, (28), 58-74. <https://bit.ly/41sIIkX>
- Luna Tamayo, M. (2022). Orígenes y problemas de la escuela rural en el Ecuador: 1870-1930. *Procesos, Revista Ecuatoriana de Historia*, (55), 79-109. <https://bit.ly/3XeVrVQ>
- Martínez Novo, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural en el Ecuador. *Ecuador Debate*, (98), 35-50. <https://bit.ly/4gOxqvW>
- Martínez Novo, C. (2023). *El desmantelamiento del multiculturalismo: extractivismo y derechos indígenas en Ecuador*. Abya-Yala.
- Mejía, P. y Gallegos M. A. (coords.). (2019). *Las políticas educativas en México: problemas y desafíos*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1993). Acuerdo Ministerial No. 0112, mediante el cual se oficializa el MOSEIB.
- Ministerio de Educación. (2013). Acuerdo Ministerial No. 0440-13, mediante el cual se acuerda fortalecer el MOSEIB.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de educación intercultural bilingüe en Ecuador. En C. Vélez Verdugo (coord.), *Educación intercultural bilingüe y participación social*. CARE.
- Murillo, J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6. <https://bit.ly/3QRQIWN>
- Ossenbach, G. (1996). La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912). En P. Gonzalvo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica* (pp. 66-85). El Colegio de México; Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Autor, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO. <https://bit.ly/4hOrlQO>

- Ramón, G. (1992). Ese secreto poder de la escritura. En VV. AA., *Indios: una reflexión sobre el levantamiento indígena de 1990* (pp. 351-372). ILDIS.
- Toche Medrano, E. (1994). *El Estado ecuatoriano y la población indígena, 1830-1860* [Tesis de maestría, FLACSO-Ecuador]. <https://bit.ly/3EOqsJX>
- UNICEF e INEE. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. <https://bit.ly/4kdzv7G>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC; UNICEF; Embajada de Finlandia. <https://bit.ly/4l0gh5E>
- Vélez Verdugo, C. (coord.). (2008). *Educación intercultural bilingüe y participación social*. CARE.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 24-35. <https://bit.ly/4kb7Lk0>
- Yáñez Cossío, C. (1996). *La educación indígena en Ecuador*. Abya-Yala.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos; El Colegio de México. <https://bit.ly/41fP9Xt>

Educación y sujetos de la interculturalidad

Edgar Gabriel García Rodríguez¹

Según sea la metodología, será la historia y aquella metodología a su vez dependerá tanto de lo que entendamos como sujeto histórico.

Arturo A. Roig

Introducción

En México, los temas de interculturalidad y educación intercultural derivaron en específicos campos de estudio inscritos en una agenda mundial, que tiene sus matices y particularidades en los contextos de cada territorio, donde se ha intentado describir, explicar e intervenir en las realidades de sujetos específicos, por medio de experiencias, documentos, soportes multimedia y propuestas educativas y pedagógicas, que permitan discutir la centralidad en la que todavía se encuentra la discusión del llamado indigenismo, indianismo, neoindigenismo y neocolonialidad. Y en un espectro más amplio, sobre los estudios afro, la negritud y la diáspora africana, concretamente con los debates del giro decolonial, los estudios culturales y los sujetos subalternos.

La problematización sobre la interculturalidad deriva de los debates donde la academia, las instituciones estatales, los organismos

¹ Licenciado y maestro en Pedagogía por la UNAM. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Pedagogía, FFyL-UNAM (contacto: gabriel.garod@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3837-529X>).

internacionales y los no gubernamentales han llevado la partida, y en la que los movimientos sociales, los pueblos y comunidades e incluso los propios sujetos de la interculturalidad nos encontramos, convirtiéndose en una posibilidad actual como alternativa educativa porque sus características de creación e invención, de contraposición de discursos y reinversión de sentidos y significaciones distintas a las que hegemonícamente prevalecen como horizonte de construcción.

En principio, la interculturalidad y la educación intercultural que se plantean en algunos discursos actuales —principalmente en la jerga de las políticas de integración— se ubica una contradicción con su significación más básica, esta es que la interculturalidad únicamente ocurre como la convivencia entre culturas diferentes, puesto que dicha relación ha negado históricamente la participación activa de otras identidades, otras culturas y otras prácticas que no se insertan positivamente en los proyectos civilizatorios de la cultura hegemónica, destacando la fuerte insistencia discursiva en que la educación intercultural solo es un derivado de la llamada educación indígena y conceptualmente, una evolución de la diversidad cultural, al menos en lo que respecta a México.

Los apuntes que proponemos, a continuación, intentan situarse en un discurso radical que reivindicamos y apelamos desde los planteamientos del filósofo mendocino Arturo Andrés Roig (1993), cuando dice que el camino radical o de raíz es aquello que como método “capta la inserción de [razonamientos] en una realidad conflictiva y heterogénea como lo es toda realidad social” (p. 135). La radicalidad tiene como base el compromiso con los principios de las ideas, sin que esto nos polarice hacia un purismo, en este caso, de lo identitario y lo cultural o, mejor dicho, de lo intercultural como pareciera ser, lo propio de lo indígena y en otros contextos, también de lo afro, como discursos históricamente determinados y determinantes.

Esta reflexión se vuelve radical porque intenta dirigir al centro del debate a los sujetos heterogéneos que apelan al diálogo y la praxis para su ser/hacer intercultural, que, siguiendo a Roig:

Decir las cosas tratando de radicalizar el pensamiento, sin que esto signifique que el pensamiento se desvirtúe por ser radicalizado sino al contrario. Una radicalización que hace que ese pensamiento tenga más fuerza, que apunte mejor al diálogo, que sirva para algo en este mundo cada vez más podrido, cada vez más lleno de injusticias. (citado en Cerutti, 2007, p. 194)

Convocar a los sujetos heterogéneos, aquellos radicalmente históricos que viven y se configuran en “conflictividad” (Cornejo, 2003, p. 7), que están resignificándose constantemente a partir de “identidades disímiles, oscilantes, heteróclitas” (pp. 14-15). Eso es insertar radicalmente un razonamiento donde no asumamos las identidades de forma dicotómica, es decir, los “blancos” por un lado y los “indios y negros” por otro, tal como lo proponen los discursos más ortodoxos de la interculturalidad. Al decir de un discurso radical, se trata de intentar ampliar el horizonte de comprensión de las identidades y las culturas apelando a su raíz.

Entonces, la reflexión que presentamos considera tres momentos. Primero, una apertura mínima para conocer las ideas de interculturalidad y educación intercultural a través del tránsito de sus concepciones —multi, pluri e inter— a partir de la base documental Estados del Conocimiento, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Luego se anotará la forma en que ha sido considerado el “sujeto indígena” como sujeto exclusivo de los discursos sobre interculturalidad. Esto permitirá proponer la idea de “sujetos heterogéneos”, que posibilita ampliar el horizonte de una interculturalidad y una educación intercultural otra, diferente, diversa, radical.

Apertura o por algún lugar se empieza

Partamos de que es la primera vez que escuchamos la palabra interculturalidad, no sabemos qué es. Lo inmediato que podríamos hacer es describirla a partir de significantes $\frac{3}{4}$ imágenes acústicas $\frac{3}{4}$ que ya conocemos y ubicar parentescos, comparaciones, analogías, cosas en común o campos semánticos con que ligarla, entonces, en

principio resolveríamos dividiendo la palabra en sus dos componentes: *inter* y *cultura*.

Lo “*inter*” inmediatamente nos refiere a algo entre, en medio, unir, enlazar, atravesar, articulación, tránsito, es decir, nos evoca incluso a las ideas de puente, camino, sendero o trayectoria. Por otro lado, “*cultura*” nos implicaría mayor dificultad, ya que por mínima idea que tengamos de ella, diremos que son costumbres, tradiciones, lenguajes, vestimentas, ideologías, cosmovisiones, filosofías, educación, valores, cultivo, cultivar, saberes, pensamientos, sueños, sentimientos, pueblos, sociedades, sujetos, prácticas, usos y también pedagogías, entre otras más. Si ponemos atención en cada uno de los significantes que para cada quien tienen los conceptos *inter* y *cultura*, se complejiza al extremo de llevarnos a otras derivaciones y construir una larga cadena de significaciones que puede convertirse en un complejo tejido de diversos sentidos.

Ahora bien, si le agregamos la palabra “educación” a la interculturalidad, quedaría sustantivada en la siguiente expresión: “educación intercultural” o adjetivada como “interculturalidad educativa”. En ambos casos les corresponderían hechos, interpretaciones, prácticas y sujetos dentro de su implicación.

Tal como hicimos en el caso anterior, exploremos la palabra “educación”, obteniendo lo que se enseña, lo que se aprende, maestro, alumno, la vida, escuela, aula, encausar, encaminar, sacar, alimentar, nutrir, criar. Es decir, existe un ejercicio de conducción hacia algo que se quiere o se necesita y, en ese entendido, retomando una reflexión de Patricio Guerrero (2004), la educación intercultural y la interculturalidad son lecturas de las realidades que están formándose, conduciéndonos a “una meta a alcanzar, que para que exista debe ser construida; lo que implica verla como resultado de prácticas y acciones sociales conscientes y concretas que son impulsadas por sujetos social, política e históricamente situados” (p. 147).

En este sentido, la interculturalidad y la educación intercultural son proyecciones que están siendo, lo que nos acerca al planteamiento de un “utópico viable”, que según Paulo Freire (1975) es cuando la educación se vuelve un dinamizador de la historia y el presente,

con un compromiso y responsabilidad social, ética y política porque anuncia lo que aún no es, pero puede llegar a ser, convirtiéndose en los caminos para volver a repensar las formas en que concebimos la identidad y la cultura:

Lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. (p. 88)

La “concreción del futuro” (p. 32) es un quehacer que los sujetos implicados en la educación intercultural y la interculturalidad deben asumir como actos de liberación, a partir de la toma de conciencia de sus condiciones y circunstancias materiales, contextuales, vivenciales y espirituales de vida. Esto, en términos freireanos, es transformar la realidad. En todo el entrelazamiento que se sugiere y podemos hacer de las significaciones que puede tener la interculturalidad y la educación intercultural, le confieren a su campo de estudio un potencial de exploración, al momento, inagotable, creativo, plural y haciendo su inédita posibilidad.

Deambular en campo fértil

La interculturalidad y la educación intercultural como conceptos, enfoques y quehaceres, generan discursos que en la actualidad parecen diluirse en un lenguaje común y por común nos referimos a que han sido definidas solo como la relación entre culturas diferentes, mención anterior que reiteramos. Esta deja de lado la carga ético-política que les da su potencia crítica ante una visión de mundo hegemónica, univocista, patriarcal y elitista que nombra, etiqueta y decide el proceder de los sujetos a quienes enuncia y define, confiriéndoles un estado de subordinación e inferioridad, nulificando su participación.

La proliferación histórica de conceptos, referencias y significaciones sobre el sujeto propio de la interculturalidad —y por ende de la educación intercultural— ha tenido una inserción social instrumentalista, en la que todavía no se resuelve la atención integral de las necesidades y

demandas históricas que tienen pendientes con otros sujetos de su atención. Mirar en retrospectiva ayuda a situar la interculturalidad como un paradigma que necesita ser nombrado desde los lugares explícitos que tienen los diferentes sujetos de su alusión que intentan dar cuenta de ella y así dibujar una prospectiva para su apropiación o deslinde.

Para analizar la idea de interculturalidad como un texto-discurso, retomamos la colección Estados del Conocimiento del COMIE, porque implican:

Análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. (Bertely, 2003, p. IV)

La tarea monumental de la base Estados del Conocimiento para hacer un mapeo documental de las investigaciones nacionales de una determinada área de la educación, permite conocer las formas en que se describen y explican las realidades en que se nombran sujetos centrales. En el caso de la interculturalidad tenemos el llamado sujeto indígena, sujeto identificado a partir del enfoque en que los investigadores enuncian al otro, implicando una significación que obedecerá a discursos específicos sobre la interculturalidad.

Los Estados del Conocimiento han investigado la interculturalidad y la educación intercultural desde que comenzó a gestarse conceptualmente, siendo que entre 1992 y 2002 llamó al área “Educación, derechos sociales y equidad” (Bertely, 2003) y para la década de 2002 a 2012 le llamó “Multiculturalismo y educación” (Bertely *et al.*, 2013), proponiendo las siguientes subáreas:

- Debates conceptuales entre educación multicultural e intercultural.
- Historia de la educación indígena en la configuración del Estado nacional y la ciudadanía en México.

- Políticas públicas en educación indígena e intercultural.
- Formación de maestros para la educación indígena e intercultural.
- Lengua, cultura y educación bilingüe.
- Infancia y juventud indígenas.
- Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración.
- Escolaridad de la población indígena jornalera agrícola migrante.
- Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional.
- Universidades interculturales en México.
- Proyectos locales, autonomía educativa y resistencia indígena.
- Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México.
- Autonomía, territorio y educación propia.
- Epistemologías indígenas e integridad sociedad-naturaleza en educación intercultural.
- Enseñanzas y aprendizajes socioculturales.

Estas subáreas permiten conocer los discursos desde los que se apoyan los enunciantes del área general, consecuentemente su objeto de estudio y el sujeto que se alude de forma central, permitiendo mirar cuáles sujetos se tornan hegemónicos, periféricos, cuáles marginales y, los aún, invisibilizados.

Finalmente, para la década de 2012 a 2022, el área se denominó “Multiculturalismo, interculturalidad y educación”, haciendo visible la integración del concepto dentro de su nomenclatura. Sin embargo, destaca que las definiciones del COMIE para enunciar la interculturalidad y la educación intercultural, utilizaron los conceptos en un segundo orden o no aparecían. Esto no es casual, porque el lugar que ocupaban dentro de un orden especializado de la vanguardia de investigación educativa mexicana, en materia de interculturalidad,

correspondía a un campo de estudio que seguía en consolidación, lo que no dista demasiado respecto a las investigaciones realizadas en otros países.

Por ejemplo, en una búsqueda documental paralela en acervos de Colombia, que comprendió los años 2000 a 2020, donde no existen los Estados del Conocimiento, se pudo localizar las siguientes áreas vinculantes con la interculturalidad estudiada desde México:

- Derechos humanos y ciudadanía intercultural.
- Docencia y práctica docente: educación propia y etnoeducación.
- Epistemología, historia y conceptualización de la educación intercultural.
- Escenarios escolares y no escolares: pedagogía de la Madre Tierra.
- Estudios de caso: cabildos indígenas universitarios y universidad interculturales.
- Identidades: indígenas, afrocolombianos, palenqueros, raizales, pueblos rom.
- Políticas públicas: integración social, representación política, pacificación y diálogos de paz.

De la comparación entre las subáreas de los Estados del Conocimiento en México con la lista temática de Colombia, se nota una coincidencia con el rumbo de las investigaciones llevadas a cabo en ambos países. Es decir, en lo que respecta a la narrativa, el tratamiento teórico-metodológico, el uso conceptual y los sujetos referidos como objetos de estudio. Esto sugiere una participación sincrónica del debate contemporáneo al respecto de la interculturalidad y la educación intercultural.

Visualizar esta relación suma al debate de lo que se está investigando en estos campos de estudio, lo que implica analizar de manera crítica las formas de su enunciación en las investigaciones que pretenden organizar las agendas temáticas regionales, pero que se insertan en los ámbitos nacionales y continentales. Nombrar la

realidad es significarla, permitiendo avanzar en una problematización conceptual del campo, repensar a los sujetos de su implicación, conocer su quehacer y práctica, analizar sus procesos y compartir ampliamente los saberes, conocimientos e ideas que son las características que definen la necesidad y sentido de su identidad-cultura.

Interculturalidad: primeros pasos

La interculturalidad nace y se nombra en concepto y “paradigma” (Kuhn, 2004), lo que permitió el posterior desarrollo de la educación intercultural como campo, tema y área de conocimiento, posibilitando el estudio de diferentes realidades en las que interactuaban las culturas de forma cada vez más complejas para solo ser nombradas desde el *corpus* de la diversidad cultural.

Históricamente a la interculturalidad se le ancló un sujeto para su atención, el sujeto indígena, un sujeto que *per se* es heterogéneo, ya que no es el mismo, ni uno solo. Los diversos sujetos, identidades y culturas indígenas —de México y del mundo— tienen características propias para habitar su realidad, actualmente sobreviviendo a los proyectos civilizatorios que iniciaron desde 1492 con la invasión y etnocidio —convencionalmente llamada Conquista o encuentro de dos mundos— acaecidas en este continente nombrado posteriormente América.

El sujeto indígena fue insertado forzosamente a la educación intercultural por la derivación que esta tiene de la educación indígena y de la conceptualización de la diversidad cultural, por ello, surgieron dificultades para articular su activación en la vida cotidiana y con otros sujetos posibles de su participación. Carlos Montemayor (2001) esclarece etimológicamente el concepto indígena de su origen latino en dos vocablos: *inde* que significa de allí y *genus* que significa originario, obteniendo el “originario de”. En este sentido, todos tenemos un origen que nos lo da el lugar donde nacimos y, por ende, todos seríamos indígenas y no solamente los que inventaron los invasores de América.

La intención de “interculturalizar” poco a poco la educación en México, a partir de la proliferación de los bachilleratos y universidades interculturales, entre las décadas de 2000 y 2010, ha recaído en un discurso que no está decantando en las situaciones sociales reales pese al auge de instituciones e investigaciones del tema. Como hemos dicho, el campo de la interculturalidad y la educación intercultural se fraguó al calor de la diversidad cultural, lo que a la postre significó el posicionamiento de un área propia de la investigación educativa con sus propios sujetos.

Si miramos el esquema del Plan Nacional de Desarrollo de México 2013-2018, que supuestamente se basó en la consulta de todos los sectores poblacionales a los que les compete resolver sus necesidades, en lo que respecta al sector indígena, no solo en materia educativa, se establece que:

Una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas. (PND, 2014, p. 46)

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, en 2015, recuperó de la UNESCO los tres Principios Fundamentales de la Educación Intercultural. Con esos aspectos es que se logró conformar una relación interesante, al menos discursivamente, entre educación e interculturalidad:

- La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura.
- La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad.

- La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones (CGEIB, 2015).

En estos documentos, los sujetos de la población a los que están dirigidas las acciones, no tendrían que ser los exclusivos de las tareas pues hablan de los educandos, pero destaca la población indígena dentro de las políticas de educación intercultural. Sin embargo, se ha hecho manifiesto en documentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que “los pueblos indígenas son iguales a todos los demás pueblos y reconociendo al mismo tiempo el derecho de todos los pueblos a ser diferentes, a considerarse a sí mismos diferentes y a ser respetados como tales” (ONU, 2007, p. 1). Esto, en sentido estricto, implicaría la sujeción de cualquier población sin una específica denominación étnica, tanto en derechos, como en obligaciones, dentro de cualquiera de las políticas públicas que implemente cualquier país que se adhiera a esta declaración, además del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En México, durante última década se ha puesto a discusión la implementación de la política llamada “educación intercultural asimilacionista” —entendida como la continuidad del proyecto civilizatorio hegemónico de la nación— respecto de la “educación intercultural crítica” —aquella que no solo atiende la diversidad cultural, sino que amplía su horizonte de atención a los sujetos heterogéneos—. Pero se siguen afirmando factores de centrificación curricular, metodológica y didáctica aplicados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), mismos que no son aplicables a las diferentes realidades mexicanas.

A pesar de las propuestas y distintas iniciativas de impulso y de concreción de una educación intercultural en México desde las políticas públicas, siguen existiendo inconsistencias dentro del pro-

yecto educativo nacional. Se ha llamado desde los organismos internacionales e instituciones nacionales a interculturalizar la educación en todos sus niveles, lo que ha convocado a diferentes especialistas e investigadores a realizar las adecuaciones necesarias con la articulación de los diversos desafíos, metas, estrategias y objetivos que se han planteado hasta el momento, tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Con estos antecedentes, los proyectos de educación intercultural han cambiado la forma de construir conocimiento, sin embargo, a más de 20 años de la intención de su institucionalización y puesta en marcha en escuelas e instituciones interculturales, falta atender necesidades concretas respecto de la población a la que se destina la educación intercultural.

Hace falta la revisión puntual de cada uno de los programas de trabajo de todas las instituciones que se consideran interculturales, así como el análisis crítico de las políticas públicas nacionales e internacionales sobre interculturalidad. De esta forma se pueden fortalecer los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos de estas, para construir una base que permita a cada uno de los sujetos implicados en la educación intercultural —y no solo a aquellos nombrados históricamente— vincularse con mayor ahínco en los quehaceres que el campo requiera, dentro del marco de su contexto, así como una reflexión participativa que se vuelva quehacer consuetudinario. La contextualización en la que se implementan los proyectos de educación intercultural es el piso mínimo para que crezcan integralmente los sujetos posibles de la interculturalidad.

Tránsito hacia la interculturalidad

Antes de que la interculturalidad fuera nombrada como paradigma de estudio, existía un modelo civilizatorio dirigido exclusivamente hacia los sujetos indígenas, que pretendía homogeneizar dentro de una sola cultura nacional a las culturas diferentes, como conciencia e identidad única, patriótica, indivisible y nacionalis-

ta. Este modelo civilizatorio responde al proyecto eurocéntrico de la “multiculturalidad”.

La multiculturalidad es la forma para nombrar aquello que tiene por característica lo multicultural, que en término llanos significa “muchas culturas”, esta definición intenta ceñir la diversidad como composición de algo único, monológico. Para Catherine Walsh (2004), el concepto surgió en el marco de apuestas legislativas que intentaban resolver la composición cultural de los modernos Estado-nación, particularmente en la década de 1980. Al respecto dice que la multiculturalidad:

Encuentra sus orígenes en los países occidentales, es más que todo descriptivo, y se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de una sociedad sin que necesariamente tengan una relación entre ellas.

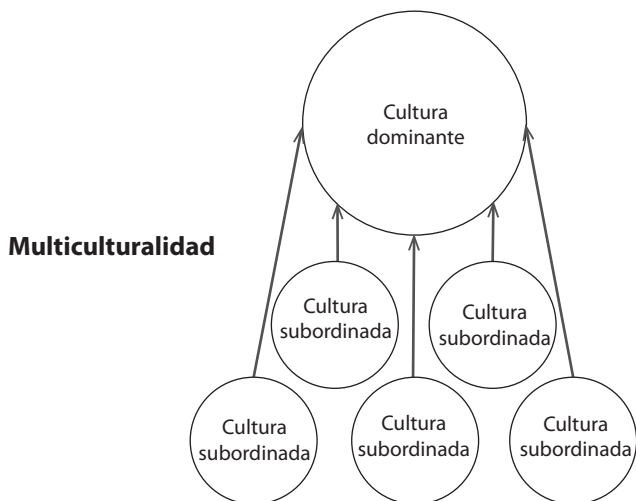
Sus fundamentos conceptuales se encuentran en las bases del Estado liberal, de la noción del derecho individual y la supuesta igualdad. En este contexto, la tolerancia del otro es considerada como central; es un valor y una actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin mayor conflicto.

Pero además de obviar la dimensión relacional, esta atención a la tolerancia como eje de la problemática multicultural oculta la permanencia de las desigualdades sociales, dejando intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre los otros. (p. 23)

A decir del filósofo y antropólogo ecuatoriano Patricio Guerrero (2004), la multiculturalidad es un concepto sin componente político que tiende a desmovilizar la diferencia, invisibilizando el potencial que podrían representar las culturas subordinadas y las identidades en un territorio determinado y en un momento histórico particular, lo que permite mantener un control sobre ellas desde la cultura hegemónica (figura 1).

Figura 1

Esquema de la multiculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh



La discusión sobre la diversidad cultural que guarda la multiculturalidad está atravesada por el campo antropológico y etnográfico pues “suele aplicarse al conjunto de atributos identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena” (Bertely, 2003, pp. XLI-XLII); situación que se tomó como referente en la época de finales del siglo XX, donde el sujeto indígena era tomado por objeto de estudio, sujeto al que eran dirigidas las políticas públicas indigenistas que aunque en materia legal y oficial podían ser para toda la población en general, se estableció desde los primeros acuerdos y convenios nacionales e internacionales la diferenciación y especialización educativa dirigida a ese sector, la llamada “educación indígena” era entonces un paliativo de inclusión y aparente no discriminación como antecedente de la educación intercultural.

Las perspectivas de las investigaciones desde la multiculturalidad se desarrollaron en dos vertientes: la de los planificadores y la de los actores, es decir, los que deciden qué hacer y los que hacen. Aunque la diversidad de los sujetos se abrió según se fue especializando el campo, entre la década de 1990 y 2000, por ejemplo: “Campesinos indígenas, indígenas migrantes, jornaleros agrícolas migrantes, indígenas ciudadanos, indígenas jóvenes y niños, indígenas adultos, así como mujeres y artesanas indígenas” (p. 11), lo sustancial era estudiar lo indígena como punto y marco de referencia.

Por su parte, el concepto de “pluriculturalidad” fue definido como sinónimo evolutivo de la multiculturalidad con un pequeño viraje de inclusión, empero, no hubo demasiada diferencia. Lo multi y lo pluri son casi lo mismo, sin embargo, conceptualmente se ha utilizado la noción de pluriculturalidad en los discursos de Nuestra América como intento para desmontar la lógica integracionista y de asimilación de las diferencias culturales, fundado en las políticas indigenistas y bajo el manto de la inclusión en el siglo XX y parte del XXI. En función de ello, Walsh (2004) sostiene que:

Es el referente más utilizado en América Latina, reflejo de una convivencia histórica entre pueblos indígenas y pueblos afros con blancos-mestizos. Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde un punto de vista céntrico de la cultura dominante y “nacional”.

Desde esta perspectiva, las culturas indígenas y negras enriquecen al país, sin implicar o proponer un repensamiento de él o de sus instituciones y estructuras.

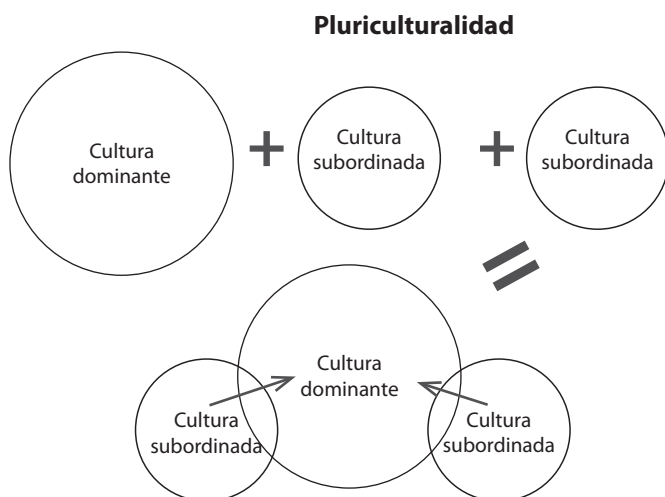
Así funciona como proceso de una vía, y se presenta como el modelo predominante en la mayoría de las reformas educativas, sobre todo porque su más fácil aplicación es sumar la diversidad cultural a lo establecido. (p. 23)

La pluriculturalidad se convierte en un concepto de uso superficial para el entendimiento de las realidades sociales y, por ende, educativas, puesto que sintetiza una manifestación cuantitativa de culturas. En la academia se encuentra un uso peculiar de esta no-

ción, caracterizado por una diversidad exclusiva del aparato escolar, donde los contenidos serán marcados y tomados en cuenta a partir de la participación de las culturas representadas en el aula, pero alimentando la directriz de la cultura oficial e institucional (figura 2).

Figura 2

Esquema de la pluriculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh



La definición y uso de la pluriculturalidad responde, nuevamente, a la simple convivencia, a una estrategia de planificación en lo escolar, a un proceso modificado de relación entre las culturas, ahora ampliado cuantitativamente, pero que finalmente fungieron como paliativos que siguieron sin resolver nada. Aquí podríamos referir al “extractivismo epistémico”, entendido como el despojo de ideas “de las comunidades indígenas, sacándolas de los contextos en que fueron producidos para despolitizarlas y resignificarlas desde lógicas occidentaló-céntricas” (Grosfoguel, 2016, p. 133), es decir, a la apropiación que la cultura hegemónica ejerce para asumir como suyo un discurso de inclusión, diversidad y atención nacional de los

sujetos diferentes, otros, alternativos, periféricos, liminales, subalternos y marginados, que *son parte* del proyecto civilizatorio nacional.

Los sujetos que enfatiza la pluriculturalidad son los bilingües, se amplía el espectro para nombrar a migrantes, jornaleros, extranjeros, exiliados, refugiados. Se empieza a considerar la atención de las infancias y las juventudes indígenas y no indígenas, además de incluir a las mujeres como una “minoría” de atención vulnerable. Se incluye una vertiente llamada de “sujetos urbano-marginados” donde entra la población en condición de calle y los adultos mayores.

De esta manera llegamos a la “interculturalidad”, entendida inicialmente como relación y convivencia entre culturas diferentes sin pretensiones de subordinar una a la otra, ya no es únicamente un factor cuantitativo sino relativo a un enfoque centrado en las cualidades y características participantes en una relación dialogal de las diferencias y las similitudes. En consecuencia, no se trata solo del reconocimiento del otro, sino de la participación mutua, del encuentro con ese otro para construir y transformar la realidad, es decir, un horizonte que se construye colectivamente, un lugar para habitar, la utopía o el inédito viable (Monroy y García, 2020, p. 126). Siguiendo a Patricio Guerrero (2004) la interculturalidad:

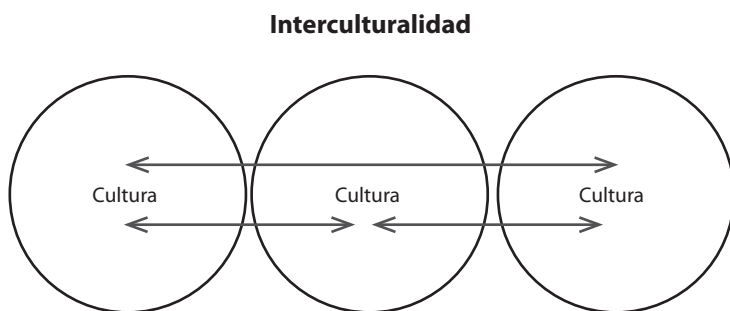
No significa la simple constatación cuantitativa de múltiples y diversas culturas, tampoco de la mera co-existencia entre ellas, ni declarar su reconocimiento y tolerar la “insoportable diferencia del otro”, o de esencializar identidades. Interculturalidad quiere decir “entre culturas”, significa la con-vivencia de estas en la diversidad y diferencia. Al contrario del multiculturalismo, la interculturalidad construye puentes, articulaciones sociales de sentido; implica relaciones, interacciones, negociaciones, encuentros dialogales, construcción de nuevas formas de alteridad en las que se producen intercambios simbólicos de significados, significaciones y sentidos de actores con diferentes representaciones de la existencia, en las que no se sobre-dimensiona ni se anula la diferencia, tampoco se busca la simple mezcla —mestizaje o hibridación— de identidades despolitizadas; se establece una dialéctica entre la pertenencia y la diferencia, entre la mismidad y la otredad, entre la identidad y la alteridad, pero con

contenidos políticos, lo que significa que tiene en claro la cuestión del poder y su ejercicio, así como de su impugnación. (p. 147)

Siguiendo a Walsh (2004), la interculturalidad es un proyecto activo para “construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (p. 45) de forma horizontal (figura 3).

Figura 3

Esquema de la interculturalidad basado en la elaboración de Catherine Walsh



La interculturalidad es una actitud ante la vida, una forma de vida, una apuesta de resistencia a partir de la toma de conciencia para la liberación de los sujetos, una tarea de las culturas subordinadas que interpela a toda la humanidad para la construcción de una sociedad justa y digna. Es importante destacar que la interculturalidad es parte de un proceso en construcción que históricamente ha tenido sus significaciones en la educación, las cuales derivan en diferentes implicaciones que dependerán del lugar en el que se posicione cada sujeto.

Al ser la interculturalidad una posición más amplia, se hablará de la atención a cualquier sujeto posible, es decir, para todos los seres humanos, pero, inicialmente, lo indígena seguirá siendo el foco de atención. Hay un énfasis en la población afrodescendiente que no había sido nombrada con anterioridad, así como en los sujetos mestizos, entendidos desde las identidades particularizadas. Se propon-

drá revisar la participación de los sujetos rurales y campesinos, pero desde una visión no hegemónica.

En el ámbito escolar, se referirá la puntual atención a todos los actores involucrados en ese escenario, pero aun dividiendo lo indígena y lo no indígena. Se abrirán categorizaciones tales como: indígenas urbanos o ciudadanos, indígenas universitarios e indígenas teóricos o investigadores (García, 2019, p. 156).

El espectro también considerará a los movimientos sociales, principalmente indígenas y rurales, como entidades capaces de ser consideradas sujetos de la interculturalidad. La categoría “pueblo” también será considerada como un sujeto de atención de la interculturalidad y la educación intercultural, en la que cabría cualquier ser humano que quiera ser partícipe, donde incluso se puede apelar a los animales, a la naturaleza y al territorio —solo por considerar algunos ejemplos posibles— como sujetos políticos y plenos de derechos.

Sujeto e interculturalidad

La antropóloga mexicana María Bertely Busquets fungió como la primera coordinadora del área VIII Educación, Cultura y Sociedad, en los Estados del Conocimiento del COMIE, entre 1992 y 2002, donde recuperó las nociones de “sujeto” y “contexto” como puntos de intersección, así como los estudios de identidades sociales y culturales intersectadas, donde converge la relación cultural: lengua y naturaleza. Con ello, el marco de los sujetos se amplió a mujeres, niños, jóvenes y adultos, es decir, para todo ser humano, así como a la discusión ética (valores) y política (derechos) en las relaciones y procesos interculturales.

Bertely (2003) apuntó algunas dificultades o síntomas del estudio en el campo temático “educación y diversidad cultural” (pp. XLI-XLII), haciendo énfasis en el estudio crítico sobre la relación diversidad cultural e indianidad en el margen de las políticas educativas indigenistas estatales, los derechos humanos y la cultura como concepto universal. Bertely señala que el concepto de diversidad cultural en la época “suele aplicarse al conjunto de atributos

identitarios relacionados con el género, la adscripción religiosa y la diversidad de culturas y modos de vida, que de alguna forma pueden limitarse al mundo indígena” (p. 3).

Claramente podemos observar el recorte que define el concepto de diversidad cultural al mundo indígena. Dicho planteamiento muestra, entonces, un primer eje fundamental: la restricción del binomio educación y diversidad cultural focalizado principalmente para estudiar a los indígenas y establecer para ellos las políticas de adecuación escolar de profundo impacto en lo identitario y en lo cultural.

Durante una década, el llamado sujeto indígena prevalecerá como el centro en el que gira la categoría de diversidad cultural, su raigambre antropológica y etnográfica fungirá como paradigma hasta inicios del año 2000. Los investigadores tendrán una voz discursiva definitiva a la hora de describir y explicar la realidad, esta será nombrada a partir de sus propias concepciones y si bien se insistirá en la apertura de espacios para la participación de los sujetos indígenas, las políticas públicas que emprenderá el Estado mexicano apenas serán un leve esfuerzo por atender a un sector históricamente desfavorecido.

En términos educativos, se avanzará sobre la recuperación y participación de los saberes, lengua y cultura de los pueblos indígenas, como contenidos en los planes y programas dentro de las escuelas, sin embargo, seguirá existiendo un distanciamiento con las comunidades, aunque sean proyectos contextuales. Surgirán propuestas de educación intercultural alternativas a los proyectos que vienen de los organismos internacionales y se posicionará la disyuntiva entre la interculturalidad desde abajo en contra de la interculturalidad desde arriba.

Sobre el viejo problema binario civilización-barbarie se ciñe la discusión acerca de las identidades ciudadanas y las rurales e indígenas, mismas que —desde el enfoque etnohistórico— han mostrado que los modelos civilizatorios han criticado lo hegemónico de las formas del nombrar. Incluso el enfoque de territorio (campo-ciudad) constriñe las particularidades en que las identidades se forman, tal como lo desarrollan los trabajos de Gilberto Giménez (1999).

Así han surgido nuevas categorizaciones sobre las identidades indígenas, por ejemplo, los “indígenas urbanos” (Bertely *et al.*, 2013, p. 184). Definiciones en las que se intenta asimilar el posicionamiento hegemónico, las asimetrías y jerarquizaciones que en el discurso se manejan como horizontales. Estas adjetivaciones del sujeto indígena no resuelven de fondo los conflictos internos y externos del ámbito escolar, al contrario, vuelve a invisibilizar cotos de poder que se encuentran en las diferentes dimensiones del espectro social, especialmente en la escuela.

Si bien las dificultades de nombrar las realidades que surgen a partir de problemáticas específicas se vuelven importantes, deben tomarse en cuenta los aspectos propios de los sujetos que están en el centro del debate no solo como “objetos” de la investigación, sino como reales actores capaces de nombrarse a sí mismos, con las dificultades que ello supondría.

La interculturalidad todavía contiene una profundidad que no se resuelve en lo teórico, siendo uno de sus principales detractores en la práctica. La investigación de la educación intercultural, a partir del año 2010, ha hecho visibles los matices, dimensiones y escenarios en los que todavía hay mucho por decir y hacer, donde su praxis no se resuelve con ubicarla únicamente como enfoque, práctica o pensamiento polisémico, contextual, dialógico, horizontal, armonioso, relacional o comunitario, aunque si logra aportar su problematización para resolver la “no exclusividad en lo indígena” (Bertely *et al.*, 2013, p. 232).

La posterior integración del “sujeto mestizo” se volvió fundamental en la discusión sobre interculturalidad, siendo uno de los avances más considerables de la última década. La educación intercultural ha ido modificando su planteamiento ya no solo en el ámbito rural, sino también en el urbano, recuperando el interaprendizaje como una práctica elemental en el circuito escolar con la participación no exclusiva de educadores y educandos, sino involucrando a la familia y a la comunidad. De esta forma, la investigación en interculturalidad sigue descubriendo nichos desde los cuales se ofrezca un conocimiento integral para todos y no únicamente para aquellos sujetos históricamente definidos para tal encomienda.

Sujetos heterogéneos

Siguiendo la reflexión del filósofo argentino Arturo Andrés Roig, los sujetos habitan la historia, por lo que son “entes históricos” (Cerutti, 2000a, pp. 13-14). Su historicidad está intrínsecamente ligada a vivir y existir, aunque estas condiciones sean sistemáticamente negadas por la historia oficial que se legitima en el uso del poder para invisibilizar a determinados sujetos y focalizar otros. Para Roig la propia autoafirmación del sujeto como radicalmente histórico y social se encuentra inserta en lo que él llama “*a priori* antropológico”, es decir, la forma elemental y primaria de toma de consciencia del ser humano, sustentada en su praxis cotidiana, donde se afirma y niega constantemente a sí mismo, propia del *a priori* histórico que reitera la interrelación entre sujeto e historia.

Siguiendo a Roig (1993), podemos analizar la interculturalidad como un texto-discurso que se desarrolla a partir de una idea que sostiene una narrativa individual y colectiva dentro de un “universo discursivo”, que está en constante disputa, narrativa que los sujetos comienzan a sostener como lugar de enunciación pues de esta manera se legitiman y determinan formas específicas de mirar, nombrar y vivir en el mundo.

Dicho lo anterior, la interculturalidad puede conectarse con la idea de educación en su sentido de práctica de la libertad desde Paulo Freire (1982) y como praxis solidaria (Cruz, 2022), porque se incrusta en las circunstancias históricas del sujeto posibilitando su ser heterogéneo e inacabado que direcciona su intensa radicalidad de toma de conciencia y los procesos de transformación de la realidad en los que puede participar y porque disputa una lucha contra lo hegemónico.

Por ello, engarzamos la concepción de radicalidad que desarrolla Arturo Roig con su concepto de *a priori* antropológico como “reconocimiento y autorreconocimiento del sujeto como sujeto radicalmente histórico y social: la temporalidad y la contingencia definen el proceso en el que el ser humano se afirma o se niega en función de su praxis” (Cerutti, 2000b, pp. 13-14). Al ser consciente de su

condición como sujeto histórico, cabe la posibilidad de un “reconocimiento de dignidad” (Ramaglia, 2011, p. 26), de lucha y búsqueda de la justicia social.

El sujeto heterogéneo en su radical historicidad “somete su acción a la reflexión [...] no pretende imponer su opción, siempre dialoga sobre ella” (Freire, 1982, pp. 41-43), siempre es praxis desde su toma de conciencia, la cual le permite historizarse. “El hombre existe —existere— en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abruma. Emerge de él. Se moja en él. Se hace temporal” (p. 30). Poniendo en diálogo a Roig y Freire, sus concepciones articulan nuestro argumento sobre el sujeto heterogéneo, debido a que “el *a priori* antropológico está inscrito en el *a priori* histórico, la aparición del primero es indefectible dentro de una cierta visión del mundo determinada históricamente” (Cerutti, 2000b, pp. 15-16).

Queremos decir con esto que el sujeto de la interculturalidad y de la educación intercultural es heterogéneo, radicalmente histórico y diverso, diferente, no determinado. Pero el propio campo del que surgió su construcción y debate, focalizó puntualmente un grupo poblacional étnico que debía ser integrado por el proyecto civilizatorio nacional, que tomó fuerza y posicionamiento desde la investigación académica antropológica y contiguamente la pedagógica, definiendo entonces al sujeto indígena como el propio de la interculturalidad y al que se le fueron sumando otros sujetos que ya hemos mencionado.

Sin embargo, la diferencia entre decir sujetos heterogéneos y etiquetar sujetos por definición, *a priori*, ya constriñe la libertad del saber/quehacer de los sujetos que quieran participar de las diferentes formas en que se significa y resignifica lo intercultural. La heterogeneidad para el caso de la interculturalidad no es solo la mezcla o hibridez caracterizada por el mestizaje con el que se intentó nombrar la interacción inequitativa entre grupos étnicos desde la época colonial, pues en todo caso, desdibujan las relaciones de poder jerárquicas, mismas que impiden sostener los componentes ético-políticos de los que hacen parte.

Los sujetos heterogéneos a los que apelamos en esta trama narrativa son aquellos que ejercen su participación de forma activa, porque son hacedores de la historia, aquella de la que sistemáticamente han sido negados e invisibilizados. La diversidad y complejidad que los caracteriza es la base de la que debemos partir para entender el horizonte de posibilidades en las que dejan de ser objeto de investigación intercultural y ejercen su condición real como sujetos de investigación, en este caso particular, de la educación intercultural.

A manera de conclusión(es): senderos hacia la interculturalidad

Recomenzemos incorporando un piso mínimo sobre la interculturalidad como posicionamiento ético-político-pedagógico frente al mundo, para que a partir de ahí dilucidemos sus posibilidades de interacción social:

- Implica una apertura y reconocimiento del otro, de la diversidad y riqueza cultural que constituyen los diferentes pueblos, sociedades y comunidades del mundo.
- Se sustenta en el diálogo, intercambio, negociaciones, consensos y disensos sobre los cuales se deciden alternativas para cubrir las necesidades sociales, en lo micro y en lo macro.
- Respeta y se solidariza con las formas de existir, vivir y comprender el mundo, en el que la dignidad es pilar fundamental de los seres humanos.
- Propone y construye escenarios de convivencia heterogénea, diversa, multivocéica y plurilingüe.
- Recupera y hace presentes procesos, hechos y acontecimientos que habían sido invisibilizados de la historia oficial.
- Sitúa el contexto de las y los sujetos que participan en ella, no les cosifica, no son objetos de su observación.
- Transgrede cualquier planteamiento que se sustente como único, insuperable, hegemónico, universal.

- Hace partícipes los saberes y conocimientos comunitarios de todas las culturas, sin menoscabo de su origen, siempre que no atenten contra la dignidad de los seres vivos y de la vida.

Para construir una educación intercultural que sea más propicia a los sujetos heterogéneos que participan de y en ella, es necesario transitar hacia la profundidad de su reflexión, en la que es preciso decir que no es solo una cuestión educativa, sino de la realidad misma, porque su exclusividad no está determinada y no es determinante de algún escenario particular, su praxis interpela a cualquier sujeto que pueda relacionarse e interactuar en la construcción de la interculturalidad, alimentando su quehacer colectivamente en el cotidiano.

Hasta aquí hemos realizado apenas unos apuntes que tienen la intención de fomentar una reflexión colectiva sobre sujetos que interpela la interculturalidad, dejando claro que el sujeto indígena no es el único participante de ella, pese a todo el andamiaje teórico y conceptual que se ha construido en torno suyo. Apelar a sujetos heterogéneos es desmontar los esencialismos que muchas veces las disciplinas le confieren, encuadrándolos en sus miradas propias y que pueden volverse dogmáticas.

La interculturalidad es joven en comparación a otros temas contemporáneos que nos atañen como sociedad, lo que nos permite seguir alimentando sus posibilidades de concreción, así como posicionarnos en su claro y visible deslinde de la multi- y la pluriculturalidad.

Asumir lo intercultural como actitud y valor ético, político y pedagógico nos posiciona en ambientes más respetuosos, solidarios, recíprocos y ¿por qué no?, transgresores de todos aquellos universalismos que siguen mirando el mundo desde la lógica de oprimidos y opresores que, por consiguiente, impulsa a todos los sujetos heterogéneos de la interculturalidad y de la educación intercultural a la liberación y transformación de la realidad, de la sociedad y del mundo, un ejercicio práxico que se sintetiza en la expresión freireana: liberémonos en comunión, en comunidad.

Referencias bibliográficas

- Bertely, M. (coord.). (2003). Educación, derechos sociales y equidad. En *La investigación educativa en México 1992-2002* (vol. 3, tomo I). COMIE-SEP-CESU.
- Bertely, M., Dietz, G. y Tepepa, M. D. (coords.). (2013). *Estado del Conocimiento: área 12 multiculturalismo y educación*. <https://bit.ly/3QxGoD2>
- Cerutti, H. (2000a). *Filosofar desde nuestra América: ensayo problematizador de su modus operandi*. Porrúa-UNAM.
- Cerutti, H. (2007). Entrevista a Arturo Roig. *Pensares y Quehaceres*. (4), 193-206.
- Cerutti, H. (coord.). (2000b). *Diccionario de filosofía latinoamericana*. UAEM.
- CGEIB. (2015). *ABC de la interculturalidad*. SEP.
- Cornejo, A. (2003). *Escribir en el aire: ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Latinoamericana Editores.
- Cruz, C. (2022). Constelações freireanas: experiências do Colectivo Meridional e Intercultural de Estudos Latino-Americanos (COMIEL). En J. S. Vasconcelos, M. Tavares y D. Mussi (coords.), *Paulo Freire e a educação popular: esperar em tempos de barbárie* (pp. 261-275). Elefante; Universidad Emancipa.
- Freire, P. (1975). *Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire*. Axis.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (29ª ed.). Siglo XXI.
- García, E. G. (2019). *Hacia la re-construcción de la idea de educación intercultural en México* [Tesis de maestría, UNAM]. <https://bit.ly/4hTljiw>
- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 25-57.
- Grosfoguel, R. (2016). Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y al “extractivismo ontológico”: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, (24), 123-143. <https://doi.org/10.25058/20112742.60>
- Guerrero, P. (2004). *Usurpación simbólica, identidad y poder: la fiesta como escenario de lucha de sentidos*. UASB; Abya-Yala; Corporación Editora Nacional.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Monroy, R. y García, E. (2020). Educación desde la utopía: tensiones para la liberación. En D. Rawicz (coord.), *Leer a Simón Rodríguez, proyecto para América* (pp. 97-131). UACM.
- Montemayor, C. (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. Planeta.

- ONU. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. <https://bit.ly/4id1D9e>
- PND. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Presidencia de la República de los Estados Unidos Mexicanos.
- Ramaglia, D. (2011). Integración y diversidad: aportes desde el pensamiento y la historia de las ideas latinoamericanas. En D. Ramaglia y V. Guyot (eds.), *Ideas e imaginarios para una política actual de integración de América Latina*. Instituto de Filosofía Argentina y Americana; Facultad de Filosofía y Letras; UNCuyo.
- Roig, A. (1993). *Historia de las ideas, teoría del discurso y pensamiento latinoamericano*. Universidad de Santo Tomás.
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad, conocimientos y (de)colonialidad. En T. E. Almorín Oropa (ed.), *Política e interculturalidad en la educación: memoria del II Encuentro Multidisciplinario de Educación Intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe; Instituto Internacional de Filosofía.

Repensando la interculturalidad desde los proyectos curriculares propios

Verónica Luna Hernández¹

Introducción

La adopción de la interculturalidad en la educación formal derivó en la necesidad de asegurar que en lo escolar la perspectiva estuviese presente. Por ende, la intervención en el currículum se tornó prioritaria, ya que este constituye el eje estructurante de la función de la escuela y de la formación de individuos (Arroyo, 2013; Torres, 1993; Cruz y Silveira, 2022). A lo largo de Latinoamérica, desde las instancias de gobierno, se han emprendido acciones de distinto talante para “interculturalizar” el currículum. Las formas de intervención han dependido de quiénes se consideren los sujetos de la interculturalidad, del momento histórico, la geografía, el escenario político, social y educativo, los intereses y disputas entre los diferentes sectores, los actores implicados, así como de otras particularidades que inciden en las decisiones gubernamentales.

Lo anterior significa que la intervención curricular no ha sido neutral, es decir, ha implicado la asunción de posicionamientos éticos, políticos, pedagógicos, ontológicos, epistemológicos, entre otros; aun cuando éstos no se hagan explícitos o se adopten “inconscientemente”.

1 Licenciada en Psicología por la FES Iztacala, UNAM. Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación por la UAM, unidad Xochimilco. Estudiante del Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora de Psicología Social en la FES Iztacala, UNAM (contacto: veronica.luna@iztacala.unam.mx) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6652-1458>).

Por ello, en este texto, enfoco la atención en las posturas que se asumen en torno a la concepción del otro y del encuentro cultural. Considero crucial el reconocimiento de dichos posicionamientos debido a que, por un lado, desde la interculturalidad, el diálogo e intercambio entre sujetos se asume como promesa y horizonte; y, por otro lado, porque la concepción del otro permea toda propuesta curricular, le imprime cierto sentido a la formación, afianza compromisos éticos, políticos, pedagógicos, culturales y sociales, y abre o limita escenarios de posibilidades.

De ahí que el propósito del artículo sea abonar a las reflexiones sobre la interculturalidad en lo curricular a partir de la caracterización de dichos posicionamientos en las propuestas curriculares hegemónicas y en los proyectos curriculares propios. El ejercicio reflexivo que presento en este escrito surge en el marco de la investigación que desarrollo como parte de mis estudios de posgrado. En ella indago, con mayor amplitud, sobre el tema del currículum propio con base en experiencias educativas latinoamericanas, dos de las cuales retomaré más adelante. Pese a que mi investigación no se ancla en los estudios interculturales, reconozco en los proyectos curriculares propios una fuente de aprendizajes para repensar cómo potenciar la praxis de la interculturalidad desde el currículum.

Ejes para situar la reflexión

En el entendido de que toda teorización es parcial, limitada, inacabada, incardinada y encarnada (Nardini, 2014), se asume que el ejercicio reflexivo que se expone en este texto también lo es, razón por la cual se reconoce como una mirada más en la multiplicidad que existe en el campo del currículum y la interculturalidad. Por ello, se torna necesario explicitar la ubicación de este ejercicio. La mirada teórico-metodológica que subyace a estas páginas está impregnada por el pensamiento complejo, en el que se entiende que el mundo está constituido por un entramado de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares; en el que la contradicción, el desorden, la ambigüedad y lo inextricable tienen lugar (Morin, 2019). Con base en lo anterior, se elaboran algunos señalamientos

acerca de las categorías que dan sustento a este trabajo, a saber: *currículum, otro y encuentro cultural*.

En este escrito, se retoma la noción de “currículum” planteada por De Alba (1991; 2012), quien lo define como una propuesta político-cultural educativa conformada por una síntesis de elementos culturales que sostienen ciertos sectores sociales y que se construye a través de disputas, tensiones, imposiciones y negociaciones entre diversos sujetos sociales complejos. Además, se reconoce que el currículum tiene un carácter parcial, dinámico, constructivo y relacional (Da Silva, 1997); se configura como resguardo de un ideal de sujeto y de sociedad, de un legado histórico, un posicionamiento epistémico y una direccionalidad ético-política, a través de los cuales se atribuyen ciertos significados y sentidos a la realidad, y se contribuye al sostenimiento de un proyecto societal (Da Silva, 1999). La categoría de “proyectos curriculares propios” será abordada en el apartado correspondiente, no obstante, es importante señalar que esta se propone tomando como cimiento el concepto de currículum propuesto por De Alba (1991; 2012).

Con respecto a la categoría “otro”, generalmente, se piensa que al hablar de este se está haciendo referencia a una colectividad o bien a una individualidad. Sin embargo, en este escrito se asume que el colectivo no puede entenderse al margen de los individuos, ambos se constituyen entre sí, se afectan e influyen constantemente pues siempre están en interrelación (Eraña, 2021). “Ya no estamos ante una colectividad que implica no individualidad, o ante una individualidad que implica no colectividad; las identidades son a una misma vez singulares y colectivas” (Guerrero, 2021, p. 132). Ahora bien, es menester tener presente que el otro es parte constitutiva de la mismidad y viceversa, por lo que la alteridad requiere de dos sujetos, por lo menos, en una situación relacional en la que se ponen en juego procesos de identificación y diferenciación (Guerrero, 2002; Freire, 2006); por ende, no puede ser considerada como una entidad invariable. Esta relación entre sujetos será abordada desde el “encuentro cultural”.

La palabra encuentro refiere al acto de coincidir de dos o más cosas en un punto, en ocasiones ese coincidir implica un choque entre

aquello que converge. La confluencia entre sujetos es así, un encuentro. Destaca su carácter cultural debido a que, siguiendo a Guerrero (2002), lo cultural posibilita encontrarse con el otro, en términos de confrontación y de negociación, disponiendo, entre una frontera simbólica, aquello que se considera lo propio y lo ajeno; por lo que las dinámicas de poder atraviesan todo encuentro. Entonces, el encuentro cultural puede implicar alguna de las siguientes posibilidades:

- Un choque que puede conllevar conflictos, enfrentamientos y luchas de poder que generalmente derivan del desconocimiento, la incomprensión, la intolerancia y/o la necesidad de dominio.
- Una simple concurrencia en la que destaca la superficialidad de la situación relacional pues ni el conflicto, ni el intercambio tienen lugar, simplemente porque cada cual se encierra sobre sí mismo, ya sea por decisión, por ignorancia, por estrategia o por temor.
- Una convergencia, en tanto tendencia a la unión, donde pondera el intercambio y la disposición de escucha y comprensión del otro en un marco de respeto.
- Una mezcla de algunas o todas las posibilidades anteriormente planteadas.

Finalmente, es importante puntualizar que, aunque este texto pone el énfasis en los pueblos originarios, esto no significa que la interculturalidad deba restringirse a dichos sujetos. De hecho, para dinamizar las discusiones se requiere el reconocimiento de otras colectividades, así como de los proyectos y las luchas que han sostenido a lo largo del tiempo.

Las propuestas curriculares hegemónicas

En toda América Latina, se han realizado innumerables intervenciones a los currícula nacionales para atender a los grupos étnicos en la educación oficial. Empero, la mayoría de estas propuestas han

provocado fuertes críticas que tienen como común denominador la denuncia de la legitimación del discurso asimilacionista, en el cual el sujeto diferente es pensado en los términos de la cultura dominante, la occidental; sosteniendo en el trasfondo de lo curricular un enfoque de adaptación monocultural (Turra *et al.*, 2018).

Un ejemplo de lo anterior es el análisis realizado por Euraque y Martínez (2013), acerca de la presencia de la diáspora africana en los currícula nacionales básicos de los países centroamericanos de El Salvador, Guatemala, Honduras, Costa Rica, Panamá y Nicaragua. Este análisis encontró que, en los pocos contenidos curriculares relacionados con afrodescendientes (llamados negros, en la mayoría de los programas), se les equipara con indígenas, difuminando sus particularidades identitarias en la amplitud de esta noción, lo cual ha conllevado a homologar y diluir en una palabra a grupos culturalmente diversos.

Otro hallazgo de este estudio fue el reconocimiento de la manera en que en los currícula se presenta la historia de los grupos afrodescendientes como una historia mutilada que solo se centra en la esclavitud, negando todo rastro identitario e histórico de africanidad, y resaltando un prejuicio que hasta nuestros días continúa vigente: el de haber sido solamente esclavos. Al respecto, Ocoró (2021) sostiene que:

En Argentina, históricamente el currículo acompañó esa ideología que construía una representación subalterna y parcializada de todos aquellos que no descenden de europeos. Esta distinción entre seres superiores e inferiores, hecha con base en las tonalidades de la piel, ha servido para legitimar la opresión, contribuyendo a sostener el silenciamiento de la historia de los/as afrodescendientes en el currículo escolar. La historia de la población negra e indígena ha sido contada desde los ojos del relato oficial eurocéntrico y hegemónico. Los saberes escolares se orientaron a consolidar las identidades nacionales, silenciando y manteniendo en la subalternidad tanto la historia como la cultura de estas poblaciones. (p. 47)

Además, con respecto a los pueblos originarios y afrodescendientes, destaca en el análisis de Euraque y Martínez (2013) lo rela-

tivo al énfasis histórico y cultural que se hace de ellos, situándolos en épocas pasadas, resaltando el pasado mítico de las comunidades ancestrales y poniendo el acento en evocar lo prehispánico como lo puro y lo auténtico; llegando incluso a romantizar esta época. De acuerdo con Svampa (2016), loar el pasado de las culturas vivas ha traído como consecuencia la ausencia de reconocimiento y valía del sujeto en la actualidad al no ser coincidente con aquel que se añora, a la par del fortalecimiento del imaginario de los pueblos originarios como extintos.

El aislamiento e invisibilización de las colectividades a través de las propuestas curriculares hegemónicas ha derivado en la incapacidad de aceptar que existe otro —en el tiempo presente— condición mínima necesaria para la práctica de la interculturalidad. Para dichas colectividades la consecuencia ha sido el desapego o la negación de su identidad cultural y la exaltación del deseo de ser como el occidental. Desde este tipo de contenidos curriculares se ha fomentado el entendimiento de las culturas originarias y de la diáspora africana como algo lejano, extraño y que produce miedo y/o repugnancia. Además, la realidad de estas se presenta como problemática pero inalterable, y en algunos casos, como superada hace largo tiempo. La presentación de la realidad como inmutable tiene como propósito promover la adaptación de los sujetos a esa realidad que no se puede cambiar (Freire, 1970; 2012).

En las propuestas curriculares hegemónicas, las colectividades marginalizadas han sido “definidas desde fuera, colocadas, situadas por una red de significados dominantes que experimentan como provenientes de alguna otra parte, provenientes de personas que no se identifican con ellas y con las que tampoco estas se identifican” (Young, 2000 citada en Torres, 2015, p. 146), de modo que se despoja de sentido y significación la vida, la historia y los saberes de estos sujetos. Por ende, las propuestas son impertinentes, ya que están basadas en la desconexión entre las condiciones reales de existencia y los contenidos curriculares (Baronnet y Morales, 2018), es decir, están sustentadas en el desconocimiento del otro y en el imaginario que se tiene de él.

De hecho, numerosas propuestas gubernamentales para trabajar la interculturalidad en el currículum se quedan en esfuerzos superficiales, en meros cambios terminológicos, muchas veces incomprensibles tanto para docentes y estudiantes (Torres, 2015), propuestas vacías de sentido y ausentes de potencial transformador. Esto es coincidente con lo que para Walsh (2010) es la perspectiva funcional de la interculturalidad, la cual se caracteriza por un aparente reconocimiento y respeto de la diferencia y la diversidad, al tiempo que promueve un vaciamiento del sentido político de la noción, de manera que la toma, la incorpora, la utiliza y la promueve “para desplegar un discurso que desmoviliza y dispersa” (Puiggrós citado en De Alba, 1991, p. 12).

Si bien las propuestas curriculares hegemónicas han avanzado en la incorporación de contenidos relativos a la historia, cultura, saberes, lengua y formas de vida de las colectividades históricamente negadas —y pese a que esto es un logro— lo cierto es que “interculturalizar” el currículum, en general, ha consistido en colocar elementos propios de los grupos marginalizados a manera de revisionismo (en algunos casos malinterpretándolos). No se establece relación entre los contenidos nacionales y los saberes de las culturas originarias o afrodescendientes, no se promueve la reflexión, ni el análisis crítico, ni la visibilización de la opresión o problematización de las relaciones de poder (Baronnet y Morales, 2018; Magendzo, 1991). Los contenidos han sido solo un agregado que ha consentido la continuación de la “subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

De acuerdo con Nicolazzo *et al.* (2018), el reconocimiento cada vez más extendido de la diversidad cultural en la educación no asegura la aceptación de la diversidad epistemológica, la diversidad cultural se trabaja desde el posicionamiento epistemológico hegemónico. Concordando con este planteamiento Velázquez y Rodríguez (2019) señalan que se suele aceptar que los pueblos originarios y afrodescendientes tengan otras cosmovisiones, no obstante, se sigue interpretando y tratando de dialogar desde las categorías y

episteme occidentales, lo cual imposibilita el intercambio pues parece impensable la apertura a mirar el mundo desde otras epistemologías, a pensar el mundo desde otros términos.

Lo impensable no es que “los indígenas crean que los animales o los cerros tengan vida” —por el contrario, así es como pensamos. Lo que no podemos es pensar esas afirmaciones en sus propios términos porque no tenemos las herramientas conceptuales para hacerlo. Lo inconcebible —lo realmente impensable— es que el cerro o la ballena sean algo otro. Son cerro o ballena —punto. Eso “otro” es creencia —está bien para los indígenas pero no para nosotros, y mucho menos para el Estado. (Blazer y De la Cadena, 2009 citados en Velázquez y Rodríguez, 2019, p. 74)

Por consiguiente, desde esta postura, resulta absurdo siquiera pensar un currículum desde el conocimiento que proviene de los sueños, los rituales, las ceremonias o los espacios sagrados (Bilhaut, 2011; Pérez y Salinas, 2021). Entonces, las cosmovisiones indígenas son legítimas para los pueblos originarios, lo mismo que las de la diáspora africana para sí misma, pero no para el sujeto occidental; lo cual equivale a, en palabras de Paulo Freire, “considerarse la gente como el educador de lo diferente, el salvador de lo diferente y nunca el educando también de lo diferente” (Asamblea CIMI-MT, 1989, p. 145). Esto es una forma de “desotrar” al otro, en tanto que se pretende entenderlo bajo la propia mismidad, lo cual impide el intercambio.

Cuando niega [la escuela] los elementos fundamentales que constituyen las subjetivades [...] provoca una escisión en la fundación misma del vínculo pedagógico, una incompreensión mutua que tiene altas probabilidades de derivar en el fracaso de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares. Es en ese momento de la relación educativa institucionalizada cuando se produce la discriminación. La experiencia subjetiva del alumno y la de su comunidad es brutalmente rechazada, en tanto acervo valioso para acceder a nuevos conocimientos. Se le niega al niño la posibilidad de traducción de su experiencia a un lenguaje distinto al familiar, aislando de esa manera la cultura comunitaria de la cultura pública oficial. (Puiggrós, 2005, p. 97)

De manera que las propuestas curriculares hegemónicas no han logrado transgredir los elementos constitutivos que han pautado la formación de sujetos con carácter nacionalista, homogeneizante, monocultural, monolingüe, unidimensional y cientificista (Mora, 2015; Baronnet y Morales, 2018). En conclusión, los posicionamientos asumidos desde estas propuestas se caracterizan por la identificación del otro en relación antagónica y lo conciben subsumido al yo dominante desde el cual se define lo normal y lo diferente. Esta conceptualización etnocéntrica del otro sigue enraizada fuertemente en la visión occidental y está presente no solo en el currículum, sino en general, en la escuela (Bolaños y Tattay, 2012; Pérez y Salinas, 2021), coadyubando a la institucionalización de las violencias, el racismo y la discriminación (Baronnet y Morales, 2018; Velasco, 2016).

Entonces, el otro ha sido concebido en los términos de la mirada occidentalizada que, aunque desconoce, define e impone identidades, creando a conveniencia figuras fragmentadas, cercenadas y reduccionistas en las que ponderan los prejuicios y la necesidad de absorción de lo diferente para regurgitarlo como asimilado. Al respecto, Green (2016) menciona: “nos ven por pedazos y escogen solo una parte, la que les interesa” (p. 21). Por ello, la vinculación que se establece entre el yo dominante y el otro es de carácter unidireccional, lo que impide el ejercicio autónomo de ser del otro. La idea de que las formas occidentalizadas son las idóneas ha conllevado al rechazo del otro (muchas veces encubierto bajo caretas de inclusión), al mantenimiento de las diferencias en el sentido de inferiorización, y a la legitimación de la separación entre sujetos (Freire, 2006; Kaplan, 2016).

Además, en una sociedad en la que la competencia predomina, se concibe al otro como enemigo, en una relación de hostilidad (Kaplan, 2016), hecho que ha permeado lo curricular. El individualismo que se devela como telón de fondo de este vínculo, produce lo que Eraña (2021) identifica como “personas islas”, que ante la extrañeza y peligrosidad que representa el otro se aíslan para mantenerse seguras, a veces a tal grado, que el aislamiento deriva en ceguera e intolerancia de las otras realidades. Lo anterior plantea evidentes condiciones de imposibilidad para la interculturalidad.

Considerando este posicionamiento en relación con el otro, es posible decir que el encuentro cultural que desde las propuestas curriculares hegemónicas se promueve está inevitablemente adherido a la lógica de subalternización. Así, aunque sea inadvertidamente, favorece el choque entre sujetos, donde uno tiende al dominio del otro, o bien, en el mejor de los casos, fomenta el “conocer” que hay otros diferentes, pero que esto bajo ninguna circunstancia significa que puedan cruzar los límites de la yoidad occidental. Los muros fronterizos entre sujetos se mantienen a través de situaciones relacionales superficiales, tanto así que se sostiene, con mayor frecuencia de la que debería, que la interculturalidad es para los diferentes, los que están fuera de lo normal. Ahora bien, el fomento de este tipo de encuentros culturales tiene implicaciones psicosociales para aquellos considerados diferentes, como el retraimiento, empequeñecimiento y vergüenza ante el saberse distintos (con toda su carga negativa), y la presión para diluirse en la dinámica sociocultural hegemónica.

Siguiendo a Orozco (2016), puede responderse de dos formas ante este panorama. La primera sería asumir sin más estos discursos y prácticas curriculares, es decir, responder de manera adaptativa. La segunda consistiría en disputar el currículum con miras a la reconstrucción o reconceptualización de las propuestas para que sean más acordes a las necesidades y expectativas de las colectividades. Esto, para Pérez y Salinas (2021), se traduciría en la búsqueda de grietas para escapar del currículum hegemónico, en aras de una mayor autonomía educativa en las comunidades. Esta segunda posibilidad permite a los sujetos convertirse en decisores del currículum, es decir, les vuelve protagonistas de sus procesos.

Los proyectos curriculares propios

El currículum, al ser “un territorio cuestionado y de lucha por la hegemonía” (Da Silva, 1997, p. 65), siempre está en disputa. Bajo determinadas circunstancias históricas y sociales las disputas curriculares han contribuido a darle visibilidad a los sujetos excluidos y a poner de manifiesto sus exigencias por reconocimiento, derechos y

atención a sus necesidades (Arroyo, 2013). Algunas de estas disputas adquieren un sentido contrahegemónico, donde los sujetos luchan no solo por ser consultados o “incluidos” en la construcción curricular o en los contenidos, sino que van más allá, debido a que emergen de profundos cuestionamientos a la lógica y estructura curricular y, por consiguiente, a la educación y al sistema. En este sentido, las disputas atraviesan la escuela y el territorio, quienes los habitan adquieren protagonismo de formas diversas y en distintos niveles de implicación, al asumirse como sujetos que pugnan por dar otros sentidos a la educación, que luchan por la construcción de un proyecto propio.

En este texto, “proyecto curricular propio” se entiende como una propuesta política, cultural, educativa, epistémica y lingüística territorialmente pertinente, sustentada en la autonomía y autodeterminación, en la que se entretejen elementos de diferentes culturas, ponderando aquellos que se consideran de la cultura propia, los cuales contribuyen a darle direccionalidad, sentido y horizonte a la propuesta. Surge como arma de resistencia para una colectividad ante un currículum hegemónico que se considera como impertinente, impropio, tendencioso e insuficiente. Se crea con la finalidad de contribuir a revitalizar y fortalecer la identidad cultural y los procesos organizativos, así como para atender las necesidades, expectativas y problemáticas específicas. Está enmarcado en luchas políticas que pugnan por inscribir un proyecto societal distinto al imperante, por lo que resalta su carácter político (Torres, 2017) y su potencia transformadora; de manera que el proyecto “abre lo dado a lo posible [...] y se manifiesta en praxis determinadas” (Zemelman, 1987, p. 27).

No obstante —como advertencia a la lectora o lector— es necesario precisar que proyecto curricular propio pretende ser una categoría de apertura, de posibilidades, de encuentro, que no mutile a las experiencias ni a los sujetos para lograr recluirles en sus muros prototípicos; sino que sirva para identificar lo común, para abonar a la compartencia, potenciación y transformación entre experiencias y en el campo curricular. Por consiguiente, los contornos de la categoría son dinámicos y cimbreantes en consideración a la complejidad y particularidades de cada experiencia.

En toda América Latina, y también en otros territorios del planeta, se pueden identificar diversos proyectos curriculares propios, tanto para las infancias y las juventudes como para las personas adultas. Estas propuestas se han creado en diferentes territorialidades y temporalidades, con distintos sujetos como protagonistas, han estado enmarcadas en condiciones históricas, políticas y sociales particulares, y han surgido al amparo de luchas políticas específicas. Considerando lo anterior es que puede entenderse que los proyectos tengan desarrollos singulares y que las relaciones que han tejido con otras experiencias, movimientos, organizaciones o instituciones, adquieran diversos matices; del mismo modo que el relacionamiento con el Estado, que en algunos proyectos se caracteriza por la ruptura total del vínculo, y en otros por una relación de conflicto-negociación.

Sin embargo, los proyectos tienen aspectos en común. Es tarea de este apartado la identificación de éstos con miras a develar los posicionamientos que se comparten en torno al otro y al encuentro cultural, y que pueden contribuir a repensar la interculturalidad en lo curricular. En el ánimo de hacer ilustrativo este escrito, se recuperan algunos ejemplos de los proyectos curriculares propios de dos experiencias educativas de gran potencia en Abya Yala, a saber: la educación propia que se ha venido caminando desde 1978 a través del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia; y la otra educación o educación autónoma rebelde zapatista, que se ha venido construyendo desde 1994 por el Movimiento Zapatista en Chiapas, México. Es necesario prevenir acerca de que los aspectos que aquí se recuperan son apenas pinceladas de estas experiencias, este texto no alcanza a dar cuenta de su profundidad, potencia, complejidad, amplitud y trascendencia; y pese a que solo se ejemplifica con los casos antes mencionados, se busca representar, a través de lo común, una gama más amplia de proyectos curriculares propios. De hecho, en este libro se presentan algunas experiencias educativas en las que es posible reconocer estos proyectos.

Ahora bien, para comenzar con la identificación de lo común, un primer aspecto que destaca es la forma en que los proyectos se

crean. La emergencia de éstos se ha dado en el marco de procesos de lucha y resistencia, con la pretensión de lograr mayor autonomía y autodeterminación en lo educativo, y en general, en todos los ámbitos de la vida. En este sentido, para los sujetos que los sustentan se han constituido como una de las estrategias para enfrentar al enemigo compartido, el sistema capitalista. Por ejemplo, en el caso del proyecto del movimiento zapatista, la demanda por educación se hizo patente desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona, publicada el 1 de enero de 1994, día en que también dio inicio el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

La otra educación es una de nuestras demandas que nos obligó a hacernos rebeldes en contra de los malos gobernantes y de los grandes capitalistas en nuestro país México, y hasta ahora no ha sido aceptada, ni cumplida, por esa razón empezamos a construir la nueva educación para los pueblos. (compañera Magdalena, integrante del SERAZ, 31 de diciembre de 2006, citada en API, 2011, 2:15 min)

En tanto que los proyectos se enmarcan en procesos de lucha y resistencia, es posible comprender que la defensa de la vida y el territorio se constituyan como piedra angular en las propuestas, y a su vez, se concatenen con la ponderación de lo propio. Estos aspectos se reflejan en sus propósitos, como son: el fortalecimiento de la identidad, la lengua y la cultura; la recuperación y valorización de la memoria histórica y los saberes ancestrales y comunitarios; la concientización para la comprensión de las realidades y la configuración de identidades disidentes; la participación y militancia en la lucha que la colectividad sostiene; la práctica en la cotidianidad de los territorios a través de la contribución a la atención de las problemáticas y necesidades; y la participación en la organización, actividades y cargos comunitarios. Además, se plantea una formación desde lo colectivo y para el fortalecimiento comunitario, por lo que en los proyectos resalta la transversalidad del trabajo en colectividad (Bolaños, 2007; Bolaños y Tattay, 2012; Pinheiro, 2015).

El énfasis que se hace de lo propio no tiene como consecuencia la negación, la eliminación ni el rechazo de aquello que se consi-

dera como lo ajeno. Contrario a esto, en los proyectos lo propio y lo ajeno se engarzan conformando una relación interactiva que puede ser de tensión en determinados momentos, puesto que las fronteras entre lo uno y lo otro están en constante oscilación, por lo que adquieren un carácter difuso y cambiante. Para el proyecto del CRIC, “lo propio no solo implica una atención especial a la cultura indígena, sino que requiere un diálogo con otras culturas y el desarrollo de una conciencia política” (Bolaños, 2007, p. 58). Es así como desde lo propio es posible hacer una apropiación o reapropiación de lo ajeno, lo cual brinda la posibilidad del fortalecimiento de la colectividad, de las luchas, y al mismo tiempo, hace viable su transformación (Bonfil, 1983). La cosmovisión propia se teje con otras cosmovisiones (originarias, orientales, occidentales, africanas, etc.), en un ejercicio que parece tendiente a la justicia epistémica (Eraña, 2022). Lo propio se vincula con el ejercicio de la autonomía en tanto que se puede asumir la decisión de aquello que se apropia, cómo se le apropia, en qué sentido y qué direccionalidad se le imprime (Bolaños y Tattay, 2012). “Centrarnos en lo propio implica, para nosotros, una mirada intercultural. No somos separatistas y no estamos aislados del mundo. Para nosotros, la educación es un proceso de apropiación. Buscamos apropiar y reapropiar espacios para construir la cultura” (CRIC, 2004, p. 22).

Lo anterior ha derivado en un replanteamiento de los contenidos curriculares oficiales o disciplinarios tradicionales para posicionar los saberes propios. Las propuestas y modificaciones en los contenidos, su organización y estructura son diversas. Sin embargo, en general, en los proyectos curriculares propios se puede identificar que los contenidos oficiales o disciplinarios tradicionales son recuperados y resignificados para ser trabajados con otros propósitos y desde otras miradas siempre en diálogo con los saberes propios, esto con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de los sujetos y de sus luchas, así como para poder tender puentes de comunicación con otros.

Es así como se pone en evidencia la falsedad del mito de la expulsión de todo conocimiento científico u occidental de lo curricular en aras de lo “verdaderamente” indígena o ancestral. En los proyectos

no existe la contrariedad total entre las cosmovisiones originarias y la occidental. Sin embargo, sí hay una denuncia acerca del uso que se les da a los conocimientos, por ejemplo, con fines de dominación y exterminio; en cuanto a la tergiversación de la información el caso más representativo es el de la historia. Por ejemplo, en el proyecto zapatista, en uno de sus territorios autónomos, la forma en que se decidió el abordaje de la historia fue a partir de elegir todo lo que debía de modificarse del currículum oficial “y había que seleccionar en el área de historia de la SEP [Secretaría de Educación Pública] qué cosas son buenas para nuestros niños y jóvenes y qué cosas no” (Doroteo, exintegrante de la Junta de Buen Gobierno, Caracol I, citado en Radio Zapatista, 2013, pp. 4-5). Hubo muchos contenidos que fueron eliminados, algunos replanteados y otros fueron incluidos, como la historia del EZLN y de otras luchas sociales, temas vetados del currículum oficial, pero que son fundamentales para el movimiento zapatista (Nachman, 2011). En conclusión, en los proyectos curriculares propios hay contenidos oficiales que se modifican, otros que desaparecen y algunos que permanecen, lo que se conserva puede ser por decisión, por necesidad o por inadvertencia.

La relación con los conocimientos de otras culturas y la manera en que se abordan mayoritariamente depende de la cosmovisión, necesidades y expectativas específicas de la colectividad que sustenta el proyecto y del territorio en que se construye. Por ejemplo, en el caso del CRIC, la educación propia debe atender al plan de vida de los pueblos, así como a la ley de origen, el derecho propio y el derecho mayor (PEBI, 2019). Por ende, en los proyectos curriculares propios los contenidos se piensan desde la realidad comunitaria, y a partir de esta se vincula con otras realidades. Esto significa que la selección de contenidos está centrada en el por qué y para qué enseñar algo. La focalización en estas interrogantes ayuda a dar pertinencia y contextualización a los contenidos, lo que, a su vez, contribuiría a dotar de significancia y sentido a la educación.

Además, en los proyectos curriculares propios, aunque con sus dinámicas particulares, el diseño curricular suele ser una construcción comunitaria, participativa, dialógica y con la implicación de una

multiplicidad de voces, incluidas las de las infancias y las voces que pueden venir de “afuera”. Para el caso del proyecto del CRIC, esta tarea se centra en la investigación y se torna en un trabajo en y con las comunidades, “la investigación sobre la historia y la cultura desde las mismas comunidades buscaba que estas funcionaran como insumo fundamental para la construcción curricular” (Bolaños y Tattay, 2012, p. 48). En el proyecto zapatista es a partir de la consulta a las comunidades que se decide “porque el libro es la comunidad, porque ahí nacen las palabras verdaderas [...]. Para que la educación se construya colectivamente [participan] hombres, niños y mujeres” (compañero Adrián, Caracol III, 24 de julio de 2007, citado en Zetzainternacional, 2007, 10:10 min).

Aunque quedan por nombrar otros aspectos que se comparten, los aquí destacados permiten un acercamiento a los posicionamientos que se asumen acerca de la concepción del otro y del encuentro cultural. Antes de avanzar en este cometido, es prioritario señalar que los proyectos curriculares propios se están caminando, lo cual quiere decir que son procesos inacabados, dinámicos, siempre en construcción, susceptibles a las contradicciones, los retrocesos y los fallos como cualquier otro proceso, en cualquier ámbito, que esté ensayando “un mundo donde quepan muchos mundos” como dirían las y los zapatistas.

Con base en los aspectos comunes anteriormente expuestos, es posible sostener que de los proyectos curriculares propios resalta su atrevimiento para hacerlo diferente y hacer lo diferente. Esto significa que a partir de ellos se han transgredido las formas impuestas, no solo de hacer currículum, sino también las de vivir y de ser, trasluciendo el posicionamiento que se asume en torno al otro, el cual se ancla en una lucha sostenida por el derecho a ser diversos, en la que se asumen las diferencias en términos de un proyecto de repudio a la dominación y siempre en la búsqueda de un futuro en el que la *con-vivencia* sea posible (Colombres, 2004 citado en Gómez, 2017).

En los proyectos, la consideración de la vida como piedra angular también pone de manifiesto cómo se concibe al otro, dado que la vida de los grupos marginalizados históricamente ha sido estima-

da, por un lado, como sin valor (lo que ha servido como justificación de las violencias ejercidas en su contra), y por otro, confinada a una simple sobrevivencia en los términos que la cultura dominante pauta. Por ello, la vida cobra tanta fuerza en los proyectos; esta se resignifica, de manera que toda vida es valorada, respetada y defendida. Además, la vida y la alteridad no solo se piensan desde los seres humanos, sino que se incluye a otros seres, como la Madre Naturaleza. Las nociones de vida y alteridad como otras nociones (por ejemplo: identidad, diversidad, humanidad y territorio), adquieren sentidos distintos y aplicaciones diferentes (Millán, 2015).

La vida se reconoce en toda su dimensionalidad, no solo pondera la racionalidad, también la afectividad, espiritualidad, corporalidad, etc. Lo que “implica asumir al otro en su integralidad política; pero también asumirnos nosotros como hacedores de la historia, hacedores de la política, hacedores de nosotros mismos” (Green, 2016, p. 22). Entonces, desde los proyectos curriculares propios se busca lograr una vida en la que sea posible el despliegue de todas las potencialidades de los sujetos, así como el cuidado de sí y de los otros.

La visión individualista se trasciende no solo por la defensa de la vida, sino también por el hecho de considerar al individuo en comunidad. Esto no alude a la dilución de las subjetividades en la colectividad, empero, sí demuestra la ponderación del nosotros, que contraviene la visión del aislamiento y del encierro de los sujetos sobre sí mismos. La construcción del nosotros pone siempre al sujeto en interacción con otros, se es en relacionalidad:

La dignidad exige que seamos nosotros. Pero la dignidad no es que solo seamos nosotros. Para que haya dignidad es necesario el otro. Porque somos nosotros siempre en relación al otro. Y el otro es otro en relación a nosotros. La dignidad es entonces una mirada. Una mirada a nosotros que también mira al otro mirándose y mirándonos. La dignidad es entonces reconocimiento y respeto. Reconocimiento de lo que somos y respeto a eso que somos, sí, pero también reconocimiento de lo que es el otro y respeto a lo que es el otro. La dignidad entonces es puente y mirada y reconocimiento y res-

peto. (Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN, 27 de febrero de 2001, s. n.)

En tanto que los otros son concebidos en una relación de igualdad, es que se acepta que sus experiencias, sentires y saberes son valiosos, por ende, se puede intercambiar y aprender de ellos. Lo anterior significa que, en estos proyectos, se pretende la apertura hacia los otros desde lo que se es, desde lo propio, puesto que desde ahí es posible resignificar, reconstruir e incluso transformar. No obstante, es de considerar que la forma en que se puede conectar con los otros a partir de esta apertura es variada pues depende de la propia historia, de la forma de habitar el mundo, de lo que resuena, lo que incomoda, lo que duele, lo que provoca, lo que invita, etc.

Es importante destacar que, aunque también en estos posicionamientos hay dos elementos que se ponen en el centro: el nosotros y los otros, no hay una dicotomía, antes bien la vinculación que se plantea es de relacionalidad pensada siempre en movimiento, de complementariedad y de correspondencia (Eraña, 2021). No obstante, esta vinculación no escapa de las tensiones, lo que quiere decir que los encuentros no tienen que ser totalmente armoniosos y pacíficos, hay lugar para los desacuerdos, las incomodidades y las discrepancias (Eraña, 2022).

En este sentido, el encuentro cultural que se promueve desde los proyectos curriculares propios está caracterizado por una relación de reciprocidad y de conformación mutua, y tiene como finalidad el intercambio y el rompimiento de los límites entre lo que se es y lo que el otro es, en el marco del respeto y la disposición de escuchar y aprender de los otros, sin rehuir del conflicto. De modo que, el encuentro cultural desde estos términos favorece una praxis ético-política orientada a la justicia social que mira hacia nuevas formas de *con-vivir*.

Apuntes finales para seguir reflexionando

La identificación de los posicionamientos acerca del otro y del encuentro cultural en los proyectos curriculares propios puede

contribuir a complejizar y ampliar los linderos de pensamiento de la interculturalidad y el currículum. En este sentido, las vetas para la discusión son múltiples, y aunque no se agotan en estas páginas, se proponen algunos hilos que animen a repensar la interculturalidad en lo curricular desde otro lugar.

En los proyectos curriculares propios, la centralidad de lo propio replantea la forma de considerar el vínculo propio-ajeno, de modo que denota un enraíce en lo propio con apertura hacia lo ajeno para posibilitar el intercambio, el aprendizaje y las apropiaciones con sentido y direccionalidad. Por ende, se reconoce un carácter de mutabilidad tanto en lo propio como en lo ajeno. A partir de lo anterior, es que se propone reflexionar la interculturalidad en clave de la búsqueda de aquello que nos hace diversos y lo que nos hace comunes a través de la potenciación de intercambios dinámicos en los que se pongan en juego lo propio y lo ajeno para posibilitar la *co-construcción* de los sujetos, lo que implicaría el entendimiento de la interculturalidad como praxis en colectividad.

La propuesta del entendimiento de la interculturalidad como praxis, requiere recuperar de los proyectos curriculares propios las concepciones que se sostienen del nosotros y de los otros, puesto que conllevan como aspectos centrales: la relacionalidad, el movimiento y la afectación en el marco de un compromiso ético-político con la justicia social. Ahora bien, es preciso enfatizar que dicho compromiso debiera ser compartido por los sujetos partícipes de la praxis, sin embargo, la adopción de este no surge por imposición, por instrucción, ni por deseo. Los sujetos aprenden a situarse desde ciertos lugares, por eso en los proyectos curriculares propios hay una gran insistencia en la concientización y en la incorporación de propósitos vinculados a la resistencia y las luchas que sostienen los pueblos, pues en este caminar se aprende a asumir compromisos militantes.

Entonces, cualquier currículum que trabaje la perspectiva intercultural tendría que considerar dos finalidades fundamentales. En primer lugar, el trabajo de concientización con los sujetos para habilitarles en la comprensión de la propia realidad y de otras realidades, y para educar, como dirían las y los zapatistas, una mirada incon-

forme que cuestione las injusticias y la opresión. Por ende, la potenciación de la conciencia político-pedagógica tendría que ser uno de los propósitos formativos centrales del currículo, aprendiendo de las formas en que se trabaja la concientización desde el movimiento zapatista, desde el CRIC, y desde los muchos proyectos curriculares que se caminan desde lo propio en Latinoamérica.

En segundo lugar, la dinamización de encuentros culturales entre sujetos diversos, considerando como base el tipo de encuentros que se promueven en los proyectos curriculares propios. Se tendrían que centrar los esfuerzos en el fomento de encuentros culturales en los que la afectación entre sujetos sea posible, encuentros que desborden lo racional e impacten también lo afectivo, para poder alterar de alguna manera la forma en que los sujetos habitan y son en el mundo. Encuentros en los que no solo se fomenten la escucha y el diálogo de saberes, sino que empujen a los sujetos, en su integralidad, a arriesgarse a situarse desde otro lugar. Este tipo de encuentros pueden generar incomodidades, tensiones y confrontaciones, pero éstos deben aceptarse y trabajarse, pues suelen ser necesarios para lograr cambios en los sujetos.

Para atender a lo anterior, se considera necesario trabajar lo siguiente en los procesos formativos en interculturalidad:

- El conocimiento y reconocimiento de que existen otras realidades diferentes a la propia. Lo que implica la apertura a “ver” otras formas de vivir. Se hace necesario apuntar que el no hablar de que existen otras colectividades, otras realidades, imposibilita la interculturalidad como praxis.
- La comprensión (por mínima que sea) de que hay otras maneras de concebir, interpretar, sentir y habitar el mundo, es decir, de que hay otras realidades. Lo que implica la disposición a escuchar y la aceptación de que nuestra mirada es parcial, limitada, inacabada, incardinada y encarnada, por lo que no es la única, ni la verdadera, es simplemente una mirada entre la multiplicidad que existe

(Nardini, 2014; Eraña, 2022), y ninguna es más importante que otra, solo son divergentes.

- La exploración de los vínculos que existen entre las diferentes realidades: lo que nos es común, lo que no lo es, y el porqué de esto, considerando la integralidad y complejidad de los sujetos en la realización de dicha exploración para evitar fragmentarles.
- La apertura, escucha y disposición para aprehender y aprender de los otros en el ánimo de *co-construir* nuevos sentidos y significados a partir de lo que se intercambia. Nuevas producciones que van conformando y transformando las subjetividades y colectividades.

Aunado a lo anterior, es preciso sostener que la interculturalidad es política, en tanto que comprende las relaciones donde lo común y lo diverso se pone en juego (Gómez, 2017). Por ende, la interculturalidad tendría que ser praxis a la vez que horizonte ético-político de transformación y de potenciación de otras relaciones entre los sujetos para la construcción de una sociedad distinta, contra la deshumanización, la crueldad y por la defensa de toda vida. De acuerdo con el CRIC, “interculturalidad [es] entendida como el diálogo de saberes, valores, expectativas y la construcción de utopías alrededor de los sueños colectivos” (Bolaños, 2007, p. 55).

Entonces, la interculturalidad no puede referirse solo al diálogo o intercambio de saberes, ni a la pretensión de relaciones armónicas entre los sujetos, sin buscar una alteración al sistema, una alternativa al sistema, lo que significa que la interculturalidad debería ser contrahegemónica. Por ello, destaca que la construcción de proyectos curriculares propios ha contribuido a que los pueblos originarios que los sostienen se asuman como sujetos históricos y políticos, y en tanto que se asumen así, han sido capaces de avanzar hacia la reinención del mundo con una dirección ético-política (Zemelman, 1987). Siguiendo a Paulo Freire (2012), el ser sujeto histórico y político implica, por un lado, saberse como ser inacabado, y, por otro lado, reconocer el cómo se está siendo y el por qué se está siendo

así. En tanto que el sujeto es consciente de esto se da la posibilidad de cambio. Para Freire, el asumirse como sujeto solo se puede dar en relación con los otros, lo que conlleva un compromiso de rechazo a la exclusión y la opresión.

Tomando en cuenta lo anteriormente planteado, se hace evidente la urgencia de avanzar hacia la ruptura con las posturas interculturales de tolerancia y supuesta armonía que no trastocan de ninguna manera los procesos de dominación, puesto que legitiman la superioridad de quien “tolera” (Da Silva, 1999), perpetuando las desigualdades. Es inaplazable poner el dedo en la llaga, en el dolor de las violencias y las injusticias, para derrumbar lo que atenta contra la vida y la dignidad, y desde ahí reconstruir, *co-construir*.

Debemos llevar a toda propuesta curricular los análisis críticos y los cuestionamientos profundos de los procesos que producen discriminación, desigualdad y racismo. Para ello, habría que empezar por incorporar esos temas que históricamente han estado vetados del currículum, siguiendo el ejemplo de los proyectos curriculares propios, y hablar de las luchas políticas que se sostienen en toda Abya Yala, del pasado de despojo, violencia y exterminio, del borramiento, silenciamiento y aniquilamiento de las y los subalternizados en la actualidad, etc.

Lo anterior obliga a renunciar al lugar definido por el discurso en sus denotaciones referidas a identidades; [a estar dispuesta/o a] desligarse del envoltorio de símbolos, signos, significados, por último simples palabras, que son como señales de una dimensión común: el mismo. De manera de trascender las formas que nos ocultan de nosotros[as] mismos[as], porque cuando el hombre [y la mujer] no se desafía[n], la riqueza de su discurso es solamente apariencia que oculta su propia vaciedad. Son las formas propias de los discursos dominantes-hegemónicos que disfrazan la carencia de significados y de sentidos, para quedarse solamente en la contemplación de sí mismo. De ahí que cuando hablamos de rescatar al sujeto, o de reactivarlo, significa hacer irrumpir su movimiento interno [...] Por ello, es central el rompimiento del límite [...] El sujeto no es el cometido de simples palabras, sino la capacidad de vida y de historias, esto es protagonismo. (Zemelman, 2005, p. 176)

Hay que asumir el desafío de dejar de pensarnos desde lo impuesto, lo establecido, lo fijo, lo seguro. “Es lo que debemos hacer para resistir los intentos por aplastarnos de la hegemonía dominante. Y que consiste en la necesidad de preservar la autonomía del sujeto para plasmar su propia historia” (p. 177). Para así hacer de la interculturalidad praxis contrahegemónica.

Referencias bibliográficas

- API. (2011, 11 de diciembre). *Los Pueblos Zapatistas y la Otra Educación II* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3Dj7oDf>
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Brasil: Vozes.
- Asamblea CIMI-MT. (1989). Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. En E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina* (tomo I, pp. 115-152). Abya-Yala.
- Baronnet, B. y Morales, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32. <https://bit.ly/43bQXDn>
- Bilhaut, A. G. (2011). *El sueño de los záparas: patrimonio onírico de un pueblo de la Alta Amazonía*. Abya-Yala; FLACSO.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... la construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 53-62. <https://bit.ly/3QUoFWR>
- Bolaños, G. y Tattay, L. (2012). La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos. *Educación y Ciudad*, (22), 45-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n22.86>
- Bonfil, G. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias políticas y sociales*, 27(103). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1981.103.72329>
- Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del EZLN. (2001, 27 de febrero). *En Puebla: la dignidad indígena*. Enlace Zapatista. <https://bit.ly/3QyHI8N>
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Fuego Azul.
- Cruz, M. y Silveira, E. (2022). Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. *Revista e-Currículum*, 20(2), 552-571. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p552-571>

- Da Silva, T. T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública* (pp. 65-78). Losada.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: una introducción las teorías del currículo*. Belo Horizonte.
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. CESU-UNAM.
- De Alba, A. (2012, 2-5 de julio) *Pensar la política educativa universitaria desde el espacio del currículo: el currículo como dispositivo educativo de poder-saber. Voluntad de poder y voluntad de ser* [Ponencia]. The Fourth World Curriculum Studies Conference, Río de Janeiro, Brasil.
- Eraña, Á. (2021). *De un mundo que hila personas (o de la inexistencia de la paradoja individuo/sociedad)*. UNAM/UAM.
- Eraña, Á. (2022). ¿Es posible la justicia epistémica sin un lugar común? (Hacia una reconceptualización del espacio público y las relaciones sociales). *Estudios de Filosofía*, (66), 9-31. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.348998>
- Euraque, D. y Martínez, Y. (2013). África y la diáspora africana en los programas curriculares en Centroamérica. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, (39), 29-53. <https://bit.ly/3QDBYdK>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Gómez, G. (2017). *América Latina: el otro indígena*. CLACSO.
- Green, A. (2016). El otro, ¿soy yo? *Yachay Kusunchi*, 3(1), 17-27. <https://bit.ly/4beueII>
- Guerrero, P. (2002). *La cultura: estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Abya-Yala.
- Guerrero, S. (2021). Identidad y diversidad sexogenérica en México: historias, narrativas y políticas. En L. Loeza (coord.), *Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia* (pp. 109-140). CEI-ICH-UNAM.
- Kaplan, C. V. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley de talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.coce>
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina*. PIIE.

- Millán, S. (2015). La alteridad permanente: cosmovisiones indígenas teorías antropológicas. *Scripta Ethnologica*, 37, 82-100. <https://bit.ly/3D7GBd2>
- Mora, A. (2015). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(2), 17-47. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.9-2.1>
- Morin, E. (2019). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nachman, E. (2011, 24 de junio). *Escuelas primarias autónomas zapatistas*. Pizarras y Pizarrones. <https://bit.ly/3ERMPyt>
- Nardini, K. (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la “materia o importancia transformadora” de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes*, (14), 18-25.
- Nicolazzo, M., Méndez, M. y Fernández, M. (2018). Descolonizarnos desde el suelo a la cabeza: el currículum y la Escuela como territorios de colonización y descolonización. *Hologramática*, 28(2), 181-208. <https://bit.ly/4bhWBpB>
- Ocoró, A. (2021). El papel de currículo en la reproducción de desigualdades étnico-raciales: una mirada al caso argentino en perspectiva latinoamericana. *Revista Interedu*, 1(4), 41-68. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232021000490>
- Orozco, B. (2016). Currículum y procesos de cambio educativo desde una perspectiva latinoamericana. *[Con]textos*, 5(20), 11-22. <https://bit.ly/4bxWkPD>
- PEBI. (2019). *Sistema educativo indígena propio: segundo documento de trabajo*. CRIC.
- Pérez, M. y Salinas, B. (2021). Vínculo comunidad-escuela: una mirada desde la concepción indígena del aprendizaje en dos comunidades wixáritaaari de México. *Mediaciones*, 17(26), 8-29. <https://bit.ly/4kgyc7L>
- Pinheiro, L. (2015). El principio de la autonomía y la praxis de la libertad en la Educación Rebelde Autónoma Zapatista. *CISMA*, (6), 1-36. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2768418>
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Colihue.
- Radio Zapatista. (2013). *Escuelita “La libertad según lxs zapatistas”: Gobierno autónomo* (vol. II). <https://bit.ly/41AvBxh>
- Restrepo, E. y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Universidad del Cauca.

- Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. EDHASA.
- Torres, A. (2017). Prácticas educativas en movimientos sociales de América Latina. *Folios*, (46), 3-14. <https://bit.ly/4gWP8NN>
- Torres, J. (1993, septiembre). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, (217), 60-66. <https://bit.ly/43jad1E>
- Torres, J. (2015). Políticas educativas: revoluciones y reformas. En J. Sacristán, M. A. Santos, J. Torres, P. W. Jackson y J. Marrero (eds.), *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica* (pp. 139-147). Morata.
- Turra, O., Lagos, M. y Valdés, M. (2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia: una mirada al currículum latinoamericano. *Diálogo Andino*, (57), 49-60. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300049>
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-408. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(16\)30015-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0)
- Velázquez, Y. y Rodríguez, H. (2019). El agua y sus significados: una aproximación al mundo de los nahuas en México. *Antípoda*, (34), 69-88. <https://doi.org/10.7440/antipoda34.2019.04>
- 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; Convento Andrés Bello.
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). De la necesidad de decir lo que decimos: lo desconocido como nombre. En R. Cassigoli y J. Turner (coords.), *Tradición y emancipación cultural en América Latina* (pp. 174-177). Siglo XXI.
- Zeztainternacional. (2007). *Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo*. Mesa de educación. <https://bit.ly/41ebjJE>

Segunda Parte

**De la sistematización a la
potenciación de experiencias
pedagógicas alternativas**

La experiencia del Bachillerato Intercultural de Muxatena en Presidio de los Reyes, comunidad na'ayeri

Indhira Marcela González Cruz¹

Pedro Cayetano González²

Introducción

A través de la historia y de las diversas relaciones que se han tejido con los pueblos originarios en torno a la interculturalidad, se ha modificado también el concepto de “educación intercultural” y sobre este se plantean distintos debates teóricos, sociales y académicos, a partir de los cuales se intenta definirlo, sin existir todavía un consenso sobre dicha definición. Desde el discurso oficial emitido por el Estado, se le ha convertido, al menos desde la enunciación, en la solución ante las múltiples demandas de los pueblos originarios. Sin embargo, en la práctica, se evidencian grandes brechas con respecto a dicho discurso, el cual ha estado cargado de conocimientos y contenidos impuestos que no aplican para sus experiencias cotidianas, sus formas de vida y de organización, sus tiempos y sus saberes. Estas

1 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nayarit (contacto: 21000317@uan.edu.mx) (ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-3988-8063>).

2 Profesor de Secundaria General en SEPEN, promotor de educación alternativa intercultural en el estado de Nayarit, colaborador en el Proyecto Educativo Intercultural de la Red CEIWYNA en la zona del Gran Nayar (contacto: pmuxatena@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6437-9405>).

brechas demuestran que se sigue dando continuidad a los procesos hegemónicos y la perpetuación de las relaciones de subordinación.

En este sentido, diversos autores como Walsh (2010), Mena (2011), Dietz (2012), Diez (2004), Orozco (2017) y Bonfil (1991) han realizado algunas críticas respecto a la vinculación directa entre la educación intercultural con el aspecto lingüístico; a sus deficiencias no solo respecto a la infraestructura educativa, sino también en el ámbito de capacitación docente e inversión destinada; a la falta de pertinencia en los contenidos curriculares a causa de la ausencia de un verdadero diálogo de saberes; a un diseño y aplicación de contenidos y programas que aún se encuentran subordinados a las acciones del Estado y que forman parte de una cultura impuesta, que deja a los elementos culturales de las comunidades bajo un control externo.

Ante este panorama surgen formas de educación intercultural más críticas, construidas desde posicionamientos contrahegemónicos, que, como menciona Walsh (2010), cuestionan y desafían las lógicas indigenistas del Estado y no solo se quedan en la visibilización de la diversidad, sino que evidencian el problema desde una perspectiva más de fondo, a partir del análisis de la estructura colonial racial y patriarcal. Desde estos posicionamientos se pueden llegar a propiciar procesos más autónomos, construidos desde, con y para los pueblos, incluso en algunas ocasiones, en diálogo con los contenidos oficiales. Tal como lo expresó Walsh en un conversatorio: “Una pedagogía propia, construida desde abajo, que apunta esta noción de interculturalidad crítica entre pueblos, y no desde la sociedad dominante [...] procesos que nacían desde abajo, que han sido coartados desde abajo, en este caso utilizando el mismo nombre” (Facultad de Filosofía y Letras UNAM, 2022, 54:41 min).

De esta manera, según refiere Baronnet (2017), los pueblos originarios han construido diversas estrategias para sostener los proyectos, para resistir ante las formas hegemónicas del Estado y ante las prácticas imperantes, posicionándose de manera diferente respecto a estas. Los pueblos han emprendido, desde sus territorios, proyectos contrahegemónicos de resistencia, evidenciados en prácticas de defensa del campo y de la tierra, a través de la utilización de diferentes

tiempos, pensamientos y orientaciones. Han construido experiencias alternativas de educación propia, que cuestionan la educación oficial por propiciar desarraigo de sus costumbres y de los conocimientos ancestrales. Estas experiencias giran en torno al diálogo de los elementos en juego en la educación intercultural, tales como el territorio, la lengua, los saberes, las tradiciones, las costumbres y las formas que envuelven un sentido más comunitario.

Este fortalecimiento del territorio y de la identidad indígena, la defensa del campo y de la autonomía, la atención a la política comunal y lo público, según Baronnet (2017), son tareas que desde la educación alternativa abarcan de manera integral prácticas dentro de la Escuela, en la familia y con la comunidad, lo que favorece una interrelación entre educación, política y formas de resistencias. Así, el camino recorrido por estos procesos autónomos de educación ha sido complejo y con diversos obstáculos, sobre todo en el sentido del reconocimiento oficial y la certificación de los planes y programas; lo cual, en muchos de los casos, ha llevado a los diferentes proyectos a establecer convenios con instituciones oficiales y a aprender a transitar entre lo oficial y lo propio comunitario para fortalecer su tejido y lograr, en algún momento, la consolidación de un reconocimiento que tendría que surgir de la comunidad, y no del sistema que ha descalificado la propuesta.

Entre tanto y como parte de estos procesos de educación intercultural propia, nace la experiencia del Bachillerato Intercultural Muxatena, cuyo nombre significa “lugar de algodón”, en la comunidad de Presidio de los Reyes, municipio de Ruiz, Nayarit, México. Por esta razón, el presente trabajo se propone, de manera general, exponer la sistematización de este proceso educativo, a través de la voz del profesor Pedro Cayetano, la experiencia de jóvenes egresados y la revisión de documentos de la Red CEIWYNA (Centros Educativos Interculturales Wixáritari y Na'ayerite), documentales y manuales elaborados sobre dicho proyecto. Por otra parte, de manera específica, se pretende visibilizar las formas en que, desde lo educativo, se ha logrado resistir e implementar otras maneras de ser, estar, educar y fortalecer posicionamientos de defensa del territorio y la identi-

dad indígena; además de contribuir a la reflexión de la educación intercultural, a partir de los conocimientos surgidos de la experiencia Muxatena, para recuperar aprendizajes, prácticas y saberes; finalmente, coadyuvar a que a través de este proyecto, otras experiencias interculturales de México y de América Latina se puedan nutrir en aras de continuar con la consolidación de la interculturalidad en los pueblos originarios.

Quienes narramos la experiencia de la Muxatena hemos coincidido en el camino del acompañamiento a los pueblos originarios en su búsqueda de autonomía y autodeterminación, a través de las actividades en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Incluso hemos buscado, dentro de los espacios universitarios, procesos académicos justos, equitativos y más simétricos, que rescaten los saberes y haceres de estos pueblos, a partir de los cuales emerja un verdadero diálogo de saberes. A continuación, nos presentaremos brevemente con la intención de que quien nos lea pueda comprender nuestra implicación en la experiencia que este artículo sistematiza.

Pedro Cayetano González (a quien con respeto y cariño le decimos Profe Pedro y nos permitiremos llamarle de esa forma en este escrito), es originario de la comunidad na'ayeri de Presidio de los Reyes, Nayarit, México, su padre y madre pertenecen a los pueblos wixárika y na'ayeri, respectivamente. Es Licenciado en Educación Secundaria por la Escuela Normal Superior de Nayarit. Desde muy joven desarrolló un liderazgo social y político en su comunidad (que se fue expandiendo hacia otras comunidades), donde comenzó su proceso de lucha y resistencia ante los despojos de los Gobiernos hacia su pueblo, las disputas respecto a sus territorios, sus derechos y el rescate de sus tradiciones y costumbres, por lo que ha estado inmerso en diferentes asociaciones y proyectos contrahegemónicos. Formó parte de la APPON (Asamblea Permanente de Pueblos Originarios de Nayarit) en defensa del río San Pedro Mezquital y es integrante del Congreso Nacional Indígena (CNI) como concejal na'ayeri.

Sus principales aspiraciones son, por un lado, lograr que su comunidad y las demás comunidades indígenas tengan una educación “propia de indígenas para indígenas”, como él mismo lo menciona,

para que niñas, niños y jóvenes rescaten su identidad cultural, sus tradiciones y su lengua originaria. Por otro lado, coadyubar a que estas juventudes se incorporen en cualquier universidad del país y puedan regresar a su comunidad reconociendo su origen y su identidad. Es un hombre comprometido con su pueblo y que se ha ganado el respeto y el cariño de todas las y los jóvenes que han participado en los diferentes proyectos que él ha acompañado, por lo que su trabajo no se limita a su comunidad, sino que se extiende hacia otros espacios, incluso apoya a las y los jóvenes que continúan con la formación superior.

Por otra parte, Indhira Marcela González Cruz, nacida en Tepic, Nayarit, México. Es estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, de la UAN. Su trabajo ha estado orientado a los procesos interculturales dentro de los pueblos originarios, desde diferentes ámbitos incluido el educativo, por lo que está vinculada a proyectos de educación intercultural por parte de la UAN, tanto para el pueblo wixáritari como para el na'ayeri, dos de los principales grupos étnicos dentro del estado de Nayarit. Además, es docente de nivel medio superior, de una escuela a donde acuden estudiantes de diversas comunidades rurales y un porcentaje (aunque bajo) de estudiantes indígenas. La docencia y conocer la problemática de los jóvenes y sus familias, le ha ayudado a ser más sensible a las causas sociales y más empática con las necesidades de las y los demás, por lo que desde sus espacios, principalmente el de la docencia, busca generar en las y los jóvenes conciencias más críticas, que puedan cuestionar las estructuras que reproducen relaciones asimétricas y construir estrategias colectivas para generar condiciones más equitativas y justas, donde se visibilice la diversidad desde sus diferentes aristas.

Ambos han logrado, en colectivo, la sistematización de la presente experiencia. El Profe Pedro, por una parte, favoreció en gran medida la construcción de la misma, gracias a su experiencia vivida, que pudimos conocer y vivir también, a través de sus memorias, narrativas, su lenguaje corporal y sus relatos. Fue crucial vivir junto con él sus llantos y sus risas, su emoción al describir los retos a los que tuvieron que enfrentarse, sus caídas y las formas cómo se levantaron

en colectivo y pudieron permanecer de pie durante todo este tiempo. Ver sus afectos por cada una de las historias de las y los estudiantes y como estos lazos contruidos se siguen fortaleciendo con el paso del tiempo, con los egresados y egresadas. Por su parte, Indhira, como tejedora de estas historias, se ha encargado de enhebrar los hilos, de ir entreverándolos, tejiendo la palabra del Profe Pedro, recuperada a través de sus narraciones, entrevistas y diálogos; además incluir también las experiencias de los y las egresadas y del material de apoyo de la Red CEIWYNA, intentando así, mantener el tejido vivo a través de estas líneas.

Contexto de la experiencia Muxatena en Presidio de los Reyes

La comunidad de Presidio de los Reyes (municipio de Ruiz, Nayarit, México) se ubica de oriente a poniente sobre el borde del arroyo Salacuaútl. Al este colinda con el Naranjo (comunidad wixárika), al oeste con San Juan Corapan, al norte con los ranchitos de la Sanguijuela y Los Arrayanes, y al sur, separados por el mismo arroyo, con la comunidad agraria de San Pedro Ixcátán, de quien forma parte como anexo. Para el año 2020, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Presidio de los Reyes contaba con una población de 995 habitantes, de los cuales 62,01 % habla lengua. Es una comunidad con un porcentaje de población indígena del 90,35 %, de los cuales se estima que un 95% son na'ayeri. De acuerdo con el Profe Pedro Cayetano, la Sierra del Nayar es una región en su mayoría indígena, con una composición de wixaritari, na'ayeri y, en menor medida, de tepehuanes y mexicanos.

En sus inicios, las y los habitantes de Presidio de los Reyes vivían en la comunidad de San Pedro Ixcátán, la cual, aproximadamente en los años 30, comenzó a ser habitada por personas mestizas, con quienes no se estableció una buena relación, lo que dificultó la convivencia pues buscaban mantenerlos apartados, por lo que por un tiempo tuvieron que tolerar insultos y discriminaciones. Por ejemplo, las y los mestizos se burlaban u oponían a la realización de ritua-

les y demás actividades que eran parte de la costumbre del pueblo. La relación continuó de esta manera hasta que finalmente en 1952 las y los habitantes indígenas decidieron fundar su propia comunidad con la finalidad de poder vivir su costumbre, su derecho a la autonomía y a tener su propia organización y autoridad tradicional; a pesar de que para ellas y ellos este cambio representaba un desplazamiento de su lugar de origen hacia lo que sería Presidio de los Reyes.

Figura 1

Presidio de los Reyes



Nota. Fotograma del video Proyecto Jóvenes Documentalistas (2017).

Desde su fundación, la comunidad alcanzó, gracias a sus luchas, logros respecto a los servicios, autonomía y defensa de su territorio. De hecho, juega un papel de liderazgo sociocultural y político en esta región serrana del estado de Nayarit, liderazgo expresado más recientemente en la oposición intercomunitaria al Proyecto Hidroeléctrico Las Cruces, en defensa del río San Pedro Mezquitil (Rea, 2013). A través de las luchas han logrado preservar parte de sus costumbres y tradiciones, incluidas sus autoridades comunitarias, que son de dos órdenes: por un lado, los cargos cívicos, conformados por los jueces, y por otro, los de carácter tradicional y religioso, conformados por gobernadores y alguaciles. También se ha preservado, al menos en el

caso de los adultos mayores, su lengua y vestimenta tradicional. Sin embargo, en Presidio de los Reyes, al igual que en gran parte de la Sierra del Nayar, tanto en las prácticas como en la cotidianeidad, ha prevalecido la cosmovisión mestiza y la superioridad del conocimiento eurocéntrico sobre los demás, lo cual perpetúa las relaciones y prácticas de discriminación. En este sentido, es una comunidad donde de diversas formas se ha hecho irrupción ante las prácticas hegemónicas, defendiendo maneras propias de hacer, ser, conocer y vivir, y el proyecto educativo Muxatena es un ejemplo de estas.

La Red CEIWYNA

La creación del Bachillerato Intercultural Tatei Yurienaka 'Tyarieya (que significa “corazón de nuestra madre tierra”) en el año 2000 sirvió como base para la construcción del proyecto educativo propio de la Muxatena, así como para otros proyectos de la región. Este bachillerato fue una propuesta educativa potenciada por la Red CEIWYNA. El trabajo realizado desde la Red con este bachillerato permitió aumentar el interés de otras comunidades de la región por generar su propio modelo de educación alternativa. La Red surgió en el año 2014, motivada por las experiencias ya existentes de centros educativos comunitarios interculturales, como el de la Muxatena, que veían la necesidad de hacer trabajo en colectivo para fortalecer su labor y, además, impulsar iniciativas en común. Es una Red conformada por dos secundarias y seis bachilleratos interculturales localizados en la Sierra Madre Occidental, en los estados de Jalisco, Nayarit y Durango. Dentro de dicha Red, el proyecto Muxatena, tal como sucede en las redes, ayudó a otros proyectos interculturales a establecerse y consolidarse, en algunas ocasiones, prestándoles la clave para su uso, y en otras, brindando apoyo de su equipo.

Desde sus inicios, la Red CEIWYNA ha tenido como propósito tejer —en conjunto con las comunidades— una educación que responda a la cosmovisión de la cultura de los propios pueblos, otorgándoles —a través del intercambio de saberes y herramientas— formas para continuar con su proyecto de desarrollo académico personal y

comunitario, ayudándoles a hacer frente a las grandes problemáticas medioambientales, de despojo de su territorio, de salud, de violencia, entre otras. La Red ha brindado la oportunidad de estudio a más de 600 jóvenes, quienes son atendidos por profesores indígenas profesionistas o expertos en su cultura. Tiene alrededor de 400 egresados, algunos de los cuales ya son profesionistas universitarios o tienen algún cargo comunitario en su comunidad de origen.

Los centros educativos pertenecientes a la Red tienen en común los siguientes aspectos: las iniciativas han surgido de las comunidades y de sus autoridades; brindan conocimientos para lograr acceder al nivel superior de una mejor manera; potencian la adecuación de los conocimientos a los contextos; trabajan la integración de áreas, materias, contenidos y prácticas pedagógicas propias de las culturas originarias para fortalecerlas; desarrollan una pedagogía intercultural teniendo como herramienta pedagógica la práctica de la lengua indígena; favorecen la enseñanza de oficios que tienen un vínculo estrecho con la comunidad, velando por la pertinencia con el contexto, por lo que los conocimientos están ligados con la vida cotidiana.

En Nayarit existen tres centros educativos adscritos a la Red CEIWYNA, dentro de los que se encuentran, además del Bachillerato Intercultural Muxatena, el Bachillerato Kuemaruse³ (municipio del Nayar) y la Secundaria Tsitaremij en el Huicot (municipio de Ruiz).

Comenzar a tejer la experiencia

Fueron diversos los hilos que se unieron para poder comenzar a tejer la experiencia del Bachillerato Intercultural Muxatena, y muchas las acciones alternativas y movilizadoras que, impulsadas por actores educativos y comunitarios, se organizaron con la finalidad de repensar otros saberes, diferentes a los hegemónicos e impuestos, que anteriormente no habían contribuido a fortalecer los conocimientos, experiencias e identidad de la comunidad de Presidio de los Reyes. El

3 Significa “lugar de kuares”, coras de la región alta, ubicada en Rancho Viejo.

nombre del bachillerato fue elegido por uno de los estudiantes, quien comentó a sus compañeros que sus abuelos le habían contado que la Muxatena era uno de los centros ceremoniales na'ayeri ubicado en el río San Pedro, esto causó asombro entre todos, pues, aunque la mayoría había visto la gran piedra en el lugar, desconocían que era un lugar sagrado para su pueblo, incluso parte de la comunidad también desconocía este hecho. Esto se convirtió en uno de los principales hilos que se entrelazaron para comenzar a tejer la experiencia y contribuyó —como se describirá más adelante— a la recuperación de la identidad del estudiantado.

Figura 2

Muxatena: lugar sagrado de los pueblos na'ayeri y wixárika



Nota. Fotograma del video Proyecto Jóvenes Documentalistas (2017).

En este tejido también tienen un papel protagónico y de gran incidencia quienes actualmente ya egresaron y se autonombraron como “muxatenos”. En diálogo con ellas y ellos, y con algunos docentes pioneros del proyecto, se ha buscado recuperar sus experiencias del proceso de configuración y consolidación del Bachillerato Intercultural Muxatena, que abarcó los años 2004 a 2014, periodo durante el cual se fueron desarrollando diversas ideas y estrategias que permitieron el rescate de contenidos propios, la defensa de sus saberes,

territorio, autonomía y demás derechos como pueblo originario. Ellas y ellos han visualizado en 2014 como cierre de ciclo de esta primera experiencia, ya que fue el tiempo en que se presentó en el Bachillerato la última generación completa, con los tres grados habilitados.

El tejido colectivo, los hilos que se entrelazaron para formarlo

En 2004, en Presidio de los Reyes, emprende labores el Bachillerato Muxatena, con un total de 87 estudiantes para la primera generación, pertenecientes a los pueblos na'ayeri y wixárika, provenientes de varias comunidades de Nayarit, como El Nayar, Rosamorada y Ruiz, y de algunos otros estados como Jalisco y Durango. Comenzó con un registro de validación oficial de estudios por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), funcionando como una preparatoria por cooperación, regida por un currículo oficial y sostenida con los recursos de la comunidad, docentes, y madres y padres de familia. En 2006, consigue la validez oficial de estudios como escuela por cooperación con clave de escuela privada, la cual sostuvieron por 11 años (2006-2017). Para poder obtener esta clave, se tuvo que fundar una asociación civil denominada “Escuela preparatoria Muxatena A. C.”, la cual, aunque nunca se utilizó como asociación, ayudó a que se mantuviera la clave. Este cambio, a pesar de que les proveían de cierta autonomía, seguía sin otorgarles ningún tipo de subsidio, para el mantenimiento del proyecto, por lo que el recurso seguía siendo responsabilidad de los docentes y la comunidad.

Posteriormente, en 2007, se comenzaron las gestiones para solicitar la instalación del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nayarit (CECYTEN) para que, a través de este, se pudiera contar con una escuela indígena propia, que tuviera el apoyo y subsidio del Estado. Tanto a nivel estatal como federal se obtuvieron negativas y en 2008 se determinó que el CECYTEN se instalaría en San Pedro Ixcatán. Aquello tuvo repercusiones considerables en la disminución de la matrícula y demanda, y para la comunidad, la negativa del Gobierno de instalarlo en Presidio, sig-

nificó una forma de ejercer presión para que dejaran de manifestarse en contra de la presa.

Fue así como en 2008, al conocer la existencia de otros proyectos educativos interculturales cercanos, nace la ilusión en la comunidad de poder contar con una escuela con el modelo de bachillerato general con modalidad intercultural. De esta forma, con el apoyo de personal del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), se comenzaron talleres para el diagnóstico, reuniones, encuentros con diversos sectores de la población, y demás acciones encaminadas a recuperar las experiencias y necesidades desde la voz de comuneros, líderes indígenas y comunitarios, padres y madres de familia, autoridades comunitarias, estudiantes, docentes y comunidad en general. Sin embargo, no se tuvo éxito para obtener el registro oficial como bachillerato intercultural.

A inicios de 2010, al crecer el interés de la comunidad por este proyecto educativo, asistió una comisión a la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe (DGEIB) en la Ciudad de México, donde los recibió el titular de la misma, quien ante la petición les comentó que no era un asunto que podía gestionarse de manera personal, sino que tendría que ser una solicitud por parte del gobierno estatal, a través de políticas públicas y sustentado a partir del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Esta respuesta fue transmitida al gobernador del estado de Nayarit en turno, incluso con mayores expectativas, ya que en ese tiempo se publicó la Ley de Derechos y Cultura Indígena para el Estado de Nayarit. Sin embargo, volvieron a rechazar la propuesta, lo cual, para la comunidad, evidenciaba las tensiones aún existentes por parte del Gobierno.

A pesar de que para entonces ya existían dentro de la región algunas modalidades de bachillerato como la Educación Media Superior Abierta y a Distancia (EMSAD) o el telebachillerato, establecidas en San Pedro Ixcatán, Jesús María, Mesa del Nayar y El Jazmín, estas no eran suficientes, ya que no abastecían la demanda, no eran pertinentes con el contexto ni con las necesidades requeridas por las comunidades indígenas. Por ello, en el mismo 2010, Presidio de los Reyes, El Naranjo y San Juan Corapan deciden unirse y empezar a

trabajar con el modelo intercultural desde el Bachillerato Muxatena, poniendo énfasis en proyectos productivos y culturales, y en el intercambio de culturas y lenguas entre el wixárika y na'ayeri. Con este cambio de modelo, dichas comunidades reivindicaron su necesidad y derecho de contar con el reconocimiento oficial de un modelo educativo intercultural, que les permitiera la recuperación de sus saberes y la posibilidad de otro currículo y otras prácticas en defensa de las formas propias de ser, hacer, conocer y habitar, además de lograr tener acceso al apoyo económico para las necesidades escolares. La adopción de este modelo representó un gran reto para la comunidad, para las y los jóvenes y los pioneros del proyecto, ya que, a partir de entonces se comenzaron a realizar acciones que irrumpían con las prácticas hegemónicas que hasta entonces se habían venido desarrollando.

Cabe señalar que desde su creación y hasta 2017, el Bachillerato Intercultural Muxatena se mantuvo con recursos y grandes esfuerzos del equipo promotor, de familias, de estudiantes y de la misma comunidad, quienes se encargaron de los gastos generados por la escuela e incluso de los salarios de las y los maestros. Debido a esto, el tema de las instalaciones fue algo complejo en general, puesto que hubo varios cambios de sedes ya que no se contaba con un espacio propio; hasta que lograron que las autoridades del pueblo, adaptaran tres aulas en el centro, acondicionadas y decoradas por las y los estudiantes y docentes. En este sentido, el Bachillerato Intercultural Muxatena se presentó, por un lado, como una opción de gran pertinencia a cargo de docentes formados tanto en la educación formal como en la comunitaria. Por otro lado, como una manera de cubrir con la demanda de la región de un bachillerato que lograra fortalecer la identidad de las y los jóvenes, y que además cubriera sus necesidades de albergue y alimentación para quienes eran de bajos recursos o vinieran de otra comunidad.

En general, representó una forma particular de educación indígena, ya que, a pesar de estar dentro del modelo oficial, en paralelo implementaba sus propias formas apegadas a las necesidades de la comunidad, y favorecía la continuidad de sus tradiciones, costumbres, y el rescate y fortalecimiento de la lengua originaria. Esto

generó que se complementaran los saberes hegemónicos (los cuales favorecían la incorporación del estudiantado al nivel superior) con los saberes comunitarios (que tenía aplicabilidad y sentido en su comunidad) además de ayudar a reforzar y valorar su cultura y saberes, retomando la lengua indígena como herramienta pedagógica que les permitiera tener mayor acceso a sus cosmovisiones.

Figura 3

Alumnos egresados del Bachillerato Intercultural Muxatena



Una propuesta curricular propia

Por iniciativa de los pueblos que conforman la Red CEIWY-NA se comenzó a elaborar una propuesta curricular en la que se rescataran los puntos de encuentro de las diferentes experiencias educativas, compartiendo algunas características generales entre las escuelas; pero que al mismo tiempo, privilegiara las características únicas de cada comunidad, de tal manera que en las propuestas elaboradas se buscara relacionar el conocimiento desde las lógicas integradoras de los pueblos wixárika y na'ayeri (en contraposición con las lógicas occidentales que los fragmentan). Además, se buscó transversalizar las distintas áreas del conocimiento a través de materias o proyectos

integrales que pudieran vincularse entre sí. Parte importante de este currículo, es la pertinencia de sus contenidos que privilegian la construcción de conocimientos que contribuyen a obtener un beneficio tanto en lo personal como en lo colectivo.

De esta forma, se construyó un modelo curricular semestral por unidades y asignaturas pensadas en el egreso de las y los estudiantes y en lo que pudiera llegar a ser más benéfico tanto para la comunidad como para su continuidad a los estudios universitarios en los que, desafortunadamente, todo el proceso de ingreso, incluido el examen de admisión, está pensado desde lógicas hegemónicas que encasillan a todas las y los aspirantes en una forma única, sin pensar en las particularidades respecto a su lengua, al contexto y a las experiencias de cada grupo. Con base en esto, el modelo curricular se organizó en nueve áreas: Comunicación, Matemáticas y Lógica, Proyectos, Investigación, Ciencia y Medio Ambiente, Sociales, Cultura e Identidad Propia, Artísticas, y Proyectos Productivos. A partir de cada una de estas áreas era posible abordar los temas relacionados con la comunidad y su cultura, además de posibilitar el diálogo entre los saberes tradicionales del pueblo y los oficiales.

Si bien las asignaturas del currículo no podían ser implementadas oficialmente por algunas escuelas, como en el caso del Bachillerato Intercultural Muxatena, se tuvo que negociar entre la parte oficial del Bachillerato General y las necesidades propias de la comunidad de Presidio de los Reyes. Para ello fue necesario sustituir algunas asignaturas realizando equivalencias respecto del programa oficial y buscar que en el nuevo currículo quedara impreso el sello de la comunidad. Se buscaba que contribuyeran en la continuación de las tradiciones, retomando las diversas festividades y volviéndolas parte de las temáticas abordadas, para construir un aprendizaje significativo y que pudieran ser reapropiado por las y los estudiantes. Tal es el caso de tradiciones como el ciclo agrícola y la “velada de los cinco viernes”, a las que se contribuía dentro de las asignaturas de proyectos productivos o taller de alimentos, con prácticas tradicionales como el agradecimiento a la madre tierra por los alimentos y la milpa, antes de poder consumirlos o procesarlos.

En este sentido, se buscaba que la escuela y la comunidad tomaran decisiones sobre sus propios procesos, tiempos, saberes, espacios, necesidades y características, para que, de esta manera se realizaran las equivalencias correspondientes con la pertinencia necesaria. Como ejemplo de esto puede mencionarse el caso en la asignatura de Inglés, que, a pesar de estar marcada oficialmente por el currículo, se sustituía por la asignatura de Lengua Na'ayeri, la cual fue propuesta comunitariamente. En el caso de la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales se realizaba la equivalencia con la de Identidad Cultural. De igual forma, el Bachillerato General de Formación para el Trabajo fue combinado con la asignatura de Talleres Productivos, los cuales estaban enfocados en recuperar las prácticas artesanales de los pueblos, como la huarachería, panadería, artesanías y procesamiento de alimentos con frutas de temporada de la región. Se contribuyó así a que las y los estudiantes se desarrollaran en su vida cotidiana, implementando mejoras en su comunidad y región. Al respecto, el Profe Pedro contó: “Los poníamos a soñar tanto que hacían cosas increíbles”.

Figura 4

Jóvenes en clase en el Bachillerato Intercultural Muxatena



Nota. Fotograma del video Proyecto Jóvenes Documentalistas (2017).

Además, como parte de la propuesta curricular, se implementó el Servicio Social Comunitario, el cual estaba basado en las necesidades de la comunidad, como parte de sus procesos, actividades, fiestas y de su costumbre. Dichas necesidades fueron establecidas de igual forma por consenso entre la comunidad, los y las jóvenes y las autoridades tradicionales. Cada estudiante podía elegir la actividad que desempeñaría, de acuerdo a sus intereses y tenían que realizarlo en un horario fuera de sus clases. Los docentes, además de presentar las opciones, guiaban a los estudiantes en su elección, para que, si así lo deseaban, pudieran elegir de acuerdo a su perfil vocacional, y que esto pudiera ayudarles en un futuro, en la carrera universitaria de su interés.

Ejemplos de esto podían verse durante las fiestas tradicionales, en las que algunos estudiantes participaban en actividades como adquirir el puesto de policía comunitaria, en el cual parte de sus funciones era cuidar el orden de la comunidad, asignándoles una soga, que representaba que eran portadores de un cargo y que tenían la autoridad de ir por las personas citadas ante las autoridades. Otro de los cargos que desempeñaban era el de fisgales,⁴ el cual regularmente es asumido por cinco años, pero en el caso de Presidio solo dura un año. El estudiantado asignado para este cargo cubría turnos durante ese mes, periodo en el que ninguno de ellos asistía a la escuela. Aunque estas actividades estaban fuera del horario escolar establecido, y pese a que parte de que dejaban de asistir por cumplir con su función comunitaria, el proyecto educativo continuaba operando durante el transcurso de estas actividades, viéndose reflejado en estas prácticas que volvían propia la experiencia y contribuían a resignificar el proyecto escolar. Otros espacios que también estaban abiertos para el servicio social comunitario, eran la clínica de la comunidad, la participación entre las autoridades tradicionales para la ayuda en la redacción de documentos, la escuela primaria, por mencionar algunas.

4 Para la comunidad de Presidio de los Reyes, el fisgal representa un cargo comunitario exclusivo para jóvenes varones entre 15 y 18 años, quienes se dedican a cuidar a las malinches (las niñas) y vigilar su seguridad durante la Fiesta de las Pachitas, durante el día y la noche por todo un mes (Pedro Cayetano González).

Las y los muxatenos: “La semilla ya quedó”

A través de la palabra de las y los egresados es posible dar cuenta de gran parte de la experiencia de esta escuela, lo cual coincide y se ha sido reforzado con las narraciones del Profe Pedro. Ellas y ellos continúan de una u otra forma vinculados con la Muxatena, y reconocen su sello en sus vidas actuales, ya que es parte importante de lo que hacen y de las decisiones que han tomado en su vida académica como la elección de carrera, en su vida cotidiana y en su forma de relacionarse con su comunidad y su cultura. Ejemplo de lo anterior son los siguientes testimonios:

Fui uno de los alumnos de la primera generación, egresado de esta comunidad, por lo cual, pues me enfoqué a estudiar lo que es la licenciatura de educación indígena como docente, por lo cual, pues actualmente estoy trabajando en la comunidad de San Vicente, una comunidad un poco retirada en el Municipio Del Nayar. (G. Flores, 9 de febrero de 2024)

Para mí fue algo muy especial, muy importante, porque gracias a eso pude terminar mi prepa, gracias a ese bachillerato que se abrió aquí en esta comunidad, gracias al maestro Pedro también, sino yo no hubiera podido seguir estudiando. (M. Lamas, 8 de febrero de 2024)

Estudio Ciencia de la Educación en la Escuela San Cristóbal [...] la Muxatena, o a todo lo vivido ahí en la Muxatena, este, como que era algo que te decía ¡Sigue! ¡Sigue! No te detengas, alcanza lo que tú quieres. (M. Estrada, 8 de febrero de 2024)

Tal como lo expresa el Profe Pedro Cayetano, “la semilla ya quedó” y pueden verse los primeros brotes en la firmeza de la red que se tejió, ya que varios de los egresados y egresadas han apoyado desde sus trincheras a la continuidad de la experiencia, como ya se mencionó, algunos desde sus vidas cotidianas, en su vida familiar, en sus elecciones de profesión, en su vinculación actual con la comunidad y su costumbre. Incluso, actualmente, muchos otros y otras han regresado de diferentes maneras un poco de lo que la Muxatena les dio. Algunos de ellos, actualmente, se encuentran apoyando como

docentes en el bachillerato de las comunidades de Rancho Viejo y San Vicente, pertenecientes al municipio del Nayar, desde donde han logrado incidir en la experiencia de más jóvenes, tejiendo nuevas historias y dando continuidad a las compartencias de aquello que les marcó su historia y su identidad indígena.

“Ahí te enseñan cosas que en otras escuelas no te enseñan, te enseñan a valorar tu cultura, y a sentirte orgullosa de tus raíces” (M. Lamas, 8 de febrero de 2024), “también referente a lo que nosotros somos, que somos indígenas, rescataba mucho pues lo que es la cultura. Ahí nos enseñaron a convivir entre nosotros mismos, compartir lo que otras culturas hacían en los mismos tiempos que nosotros” (M. Estrada, 8 de febrero de 2024).

Además, como parte de su identidad, ha sido de gran importancia que alguien volviera a mostrarles que su lengua está viva y que forma parte de lo que son y de la forma en que entienden el mundo: “Yo no tenía conocimiento muy bien de mi lengua, pero ahí a mí me enseñaron a hablar” (M. Lamas, 8 de febrero de 2024), “las escuelas eso nos enseñaron, algunos compañeros que no sabían hablar en Cora, ya algunas palabras las decían en Cora para saludar o algo” (M. Estrada, 8 de febrero de 2024).

Con el paso del tiempo, egresados y egresadas han visto que los saberes y conocimientos compartidos han sido pertinentes a su contexto y que les han abierto oportunidades para desempeñar oficios que les son de ayuda como su sustento económico, a la vez que preservan sus saberes: “Me siento muy orgulloso, porque pues estoy dando a conocer mis conocimientos en las experiencias que yo aprendí antes, cuando yo estuve estudiando en el bachillerato intercultural. Todos mis conocimientos los estoy dando a conocer con mis alumnos” (G. Flores, 9 de febrero de 2024).

Nos prepararon para un futuro [...] de ahí a veces sacamos para un sustento para la familia, que ya hace uno un guayabate,⁵ un arraya-

5 Dulce típico de la región, hecho de manera artesanal, a base de guayaba, producto de la cocción y concentración de la pulpa de dicha fruta hasta quedar una consistencia espesa y sólida.

nate,⁶ ya la vendes, unos cocos enmielados, lo que se da aquí, fruta deshidratada y ya uno saca, para lo que uno necesita. (M. Lamas, 8 de febrero de 2024)

Ha sido tan importante y trascendente la vivencia para el estudiantado, que en sus testimonios se logra percibir un poco de nostalgia porque no fue posible continuar con la experiencia y que, al igual que ellos, más jóvenes indígenas tuvieran acceso a ella: “Me pesó cuando la escuela se cerró” (M. Lamas, 8 de febrero de 2024), “es una tristeza que el bachillerato se haya cerrado porque era nuestra oportunidad, se le puede decir, la única para que los muchachos pudieran seguir ese camino” (G. Flores, 9 de febrero de 2024).

Si se me hizo muy triste que hayan cerrado la escuela, ya no miré la misma oportunidad que iban a tener los jóvenes que estaban estudiando todavía la secundaria, ya no iban a tener la misma experiencia que uno, como egresado de ahí, estuvo teniendo. (M. Estrada, 8 de febrero de 2024)

Cabe mencionar que no pudieron continuar con sus estudios universitarios al concluir el bachillerato intercultural, sino hasta que llegó a Presidio la primera universidad: extensión del Instituto Universitario San Cristóbal, ubicado en Ruiz. Esta oportunidad se dio gracias a las gestiones del mismo Profe Pedro, quien pidió que los primeros dos años mandaran a algunos docentes a Presidio y que el último año el estudiantado fuera a terminar sus asignaturas al lugar dónde se encuentra la sede del Instituto.

6 Dulce elaborado artesanalmente a base de arrayán, una fruta de temporada en la región, similar a pequeñas guayabas. Es producto de la cocción y concentración de la pulpa de dicha fruta, hasta tomar una consistencia espesa y sólida.

Figura 5

*Jóvenes del Bachillerato Intercultural Muxatena
en las ruinas de la Contaduría de San Blas*



**Tejido multicolor que resiste: aprendizaje
e impacto en la comunidad y juventudes**

En las compartencias e intercambios con el Profe Pedro, y a partir de los relatos de los y las jóvenes, se pudo tener un acercamiento a las experiencias en lo individual y en lo colectivo, y como parte de esto, se evidenció el impacto de la Muxatena tanto en la comunidad como en las y los jóvenes. En este sentido, Presidio de los Reyes ha sido una comunidad con un gran liderazgo dentro de la región, logrando posicionarse de manera crítica y firme frente a las injusticias sociales, los despojos que ha sufrido y las diversas disputas a las que se ha enfrentado, desde la defensa de su territorio, sus tradiciones y costumbres, y su sistema educativo; por lo que ha tenido que confrontarse, en diferentes ocasiones, a las imposiciones del Gobierno y afrontar las consecuencias que esto le ha traído.

La experiencia del Bachillerato Intercultural Muxatena es parte del resultado y de los logros de estas defensas y a su vez, ha traído consigo otros logros que han ayudado a la comunidad a seguir fortaleciéndose, pues a pesar de tener fluctuaciones importantes a través del tiempo, logró resistir desde diferentes espacios y formas. En este sentido, es importante mencionar su participación y representación en movimientos como la defensa del río San Pedro Mezquital, en la cual se involucraron las y los jóvenes de la Bachillerato Intercultural Muxatena, quienes motivados por el conocimiento sobre la historia de sus lugares sagrados (entre ellos la misma Muxatena) y su cultura, fueron reforzando su identidad y decidieron unirse a la lucha de su comunidad, incluso llegaron a realizar labores de convencimiento con algunas personas que no se sentían tan identificados con esta.

Este posicionamiento político y cultural de la escuela y de sus estudiantes reforzó el origen intercultural de la misma, al igual que la realización del servicio social comunitario, que representó una estrategia para lograr no solo mayor comprensión, interés e involucramiento en los servicios, procesos y actividades de su comunidad — fortaleciendo así su sentido comunitario y de identidad, de tal forma que consiguieran darle continuidad y vitalidad a sus tradiciones y procesos— sino que también pudieron darse cuenta de las problemáticas de su entorno y ayudar en la búsqueda de soluciones. Todo desde una conciencia crítica y cuestionadora de su realidad social como pueblos originarios, dentro de la comunidad y sobre todo a partir de los discursos externos.

De esta manera, sus estudiantes, a través de las actividades del servicio social comunitario, fueron sujetos de cambio social en muchos sentidos, principalmente por el impacto reflejado en su comunidad. Esto fue evidenciado en los discursos de las personas mayores y autoridades, quienes refieren que se involucraban en las actividades, en las ceremonias y fiestas tradicionales, y ayudaban en las diferentes instancias como las escuelas, la casa del gobierno tradicional, al juez y al centro de salud. En general y como parte de su ser intercultural, la experiencia Muxatena logró la recuperación de muchos saberes comunitarios y una mayor definición identitaria,

tanto individual como colectiva, a partir de las diferentes propuestas de su modelo, con lo que las y los estudiantes lograron adquirir un sentido de apropiación y defensa de distintos elementos de su cultura, a través de proyectos propios que han utilizado para resistir ante un proyecto hegemónico que busca ser totalizador.

Figura 6

Jóvenes en el desfile del 20 de noviembre llevando cañas en representación de la ceremonia del “cambio de vara”



Entre otros logros, la experiencia favoreció y dotó de mayores recursos académicos y emocionales a las y los jóvenes que salieron de la comunidad a estudiar en el nivel superior, e incluso, trascendió en aquellos que como forma de resistencia decidieron regresar, y que lo hicieron desde un posicionamiento diferente, en algunos casos desde el involucramiento con las actividades tradicionales. En este sentido, desde lo narrado por el Profe Pedro, es muy significativo el acercamiento que, hasta la fecha, se sigue propiciando entre el Profe y las y los egresados, y que también forma parte de estos impactos en lo comunitario; ya que además de continuar orientándolos en trámites y gestiones, el vínculo formado ha sido tan importante que muchos de ellos y ellas desean retribuir parte de lo que recibieron a su comunidad y a su escuela. Es así que han buscado el acercamiento para ayudar en los nuevos proyectos del bachillerato intercultural, incluso como docentes ya que, de los 50 egresados, 30 tienen esta profesión,

a quienes la experiencia les ayudó a fortalecer su práctica desde la perspectiva intercultural.

Además, en la experiencia, han estado presentes procesos interculturales como los ya mencionados y otros que se evidencian de maneras diversas como es el caso de la elaboración del currículo propio, como una de las formas de recuperar parte de su autonomía y resistencia; el cual prioriza la recuperación de prácticas culturales y está basado en las necesidades, saberes, en las propias experiencias y tradiciones de cada comunidad, conjugándolos con los elementos establecidos por el currículo oficial y con saberes y experiencias de otros grupos. A partir del establecimiento de este currículo, se pudo crear acciones propositivas para el diálogo de saberes, con la incorporación de saberes sociales, comunitarios locales, regionales e incluso nacionales; además, favoreció a los procesos de enseñanza interculturales con la reivindicación de las lenguas. En este sentido, su elaboración, es justo un posicionamiento ante las políticas educativas y su falta de pertinencia para los pueblos originarios, principalmente en el currículo que ya está establecido. De esta forma lo pedagógico y político dentro esta interculturalidad, estuvieron presentes en los cuestionamientos, los debates, los pronunciamientos de las escuelas de la Red CEIWYNA, que llevaron a las propuestas de hacer algo diferente y pensar en otras realidades, ante los discursos oficiales y hegemónicos.

Esta interculturalidad, además, se construyó entre las diversas escuelas pertenecientes a la Red, a través del intercambio de experiencias educativas exitosas, de saberes, de actividades, y comparancias durante los diversos encuentros culturales, deportivos, entre otros, no solo entre los estudiantes, sino también entre los docentes y directivos de las distintas escuelas. A partir de estas experiencias compartidas pudieron aprender de los otros e incluso llegar a construir una currícula en conjunto que, como ya se mencionó, cada escuela adecuó a sus propios contextos. De esta forma, se propiciaron las interacciones tanto de manera interna como con las escuelas de otras comunidades, relacionándose a través de las particularidades de sus culturas, lenguas y costumbres. Se convivió así en un mundo de significados diversos, donde se comenzara a contemplar las

posibilidad de construir puentes incluso con el Estado y con la población mestiza. Además, como parte de los intercambios realizados, las diversas experiencias sirvieron como ejemplo para muchas otras comunidades que decidieron implementar sus propios modelos de educación intercultural, a las que el equipo Muxatena apoyó para su conformación y permanencia.

Retos *pa'* seguir tejiendo

Como se mencionó, después de haber construido prácticas de defensa y resistencia desde lo educativo, entre 2015 y 2017 el proyecto comienza a desvanecerse, sin haber logrado consolidar el reconocimiento oficial del modelo intercultural por parte de la SEP. Esta desintegración comenzó cuando la comunidad escolar del Bachillerato Intercultural de Muxatena solicitó a las autoridades oficiales la incorporación de este a un sistema público, que les permitiera por fin, recibir apoyo para el pago de docentes, construcción de aulas y equipamiento; gastos que como ya se mencionó, habían venido siendo absorbidos por la comunidad en el transcurso de los años. Ante esta petición, el sistema educativo oficial respondió, a través de la SEP, con la incorporación del Bachillerato Intercultural Muxatena al modelo de Telebachilleratos Comunitarios, en el que todos los elementos debían ser establecidos desde el Estado, manteniendo una rigidez en cuanto al uso de la lengua materna y en la imposición de los docentes, quienes fueron elegidos por el concurso de plazas, por lo que no tenían un perfil acorde con la ideología y el modelo que se buscaba seguir desde la propuesta intercultural, ya que eran mestizos, no pertenecían a la comunidad y no estuvieron interesados en continuar con el modelo que se estaba llevando a cabo.

Fue a partir de este suceso que, en 2015, la comunidad na'ayeri de Rancho Viejo, municipio del Nayar, decide comenzar a operar el Bachillerato Intercultural Kuemaruse, a quien el Bachillerato Intercultural Muxatena le trasladó la clave de escuela privada por cooperación y además, para su arranque y funcionamiento, le brindó asesoría y apoyo tanto del equipo directivo, profesorado y del

personal administrativo. Este bachillerato, a la fecha, aún se encuentra laborando, continúa con el apoyo de la Muxatena y al igual que esta, sigue resistiendo y luchando por poder obtener el reconocimiento oficial.

En este sentido, el Profe Pedro refiere que hoy en día existen dos retos que, en general buscan materializar en la parte educativa-cultural, el derecho de los pueblos indígenas de fortalecer su toma de decisiones en aras de un proyecto propio como pueblo y en defensa de su territorio. Por una parte, se busca desarticular las tensiones con la SEP para lograr el reconocimiento del modelo educativo intercultural en el estado de Nayarit, propiciando el diálogo entre este y los lineamientos institucionales de las políticas públicas de educación en el estado y en la federación. Por otro lado, queda también dentro de los retos y las disputas pendientes, recuperar el Bachillerato Intercultural Muxatena, a través del modelo de Telebachillerato Comunitario que opera actualmente y del Plan de Justicia y Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas.⁷

Así, las luchas continúan y esto seguro traerá consigo nuevos desafíos y nuevas presiones del Estado para lograr ejercer su control sobre los pueblos originarios, desde las diversas estructuras de poder. Por lo tanto, a través de proyectos educativos como el Bachillerato Intercultural Muxatena, se continuará resistiendo ante la imposición, irrumpiendo los discursos y las prácticas hegemónicas, principalmente desde el ámbito educativo, pero también desde otros ámbitos donde se construyen otros procesos interculturales. Además, seguir apostando por un hacer en colectivo que favorezca la disminución de la brecha entre los discursos oficiales y las prácticas que perpetúan las relaciones de subordinación y lograr finalmente, que las comunidades tengan control sobre sus procesos articulados con prácticas y

7 Nuevo instrumento del Gobierno de México, implementado en el sexenio 2018-2024, para atender las necesidades y demandas legítimas e históricas de las comunidades indígenas y afro mexicanas, a través de ejercicios de planeación realizados por las autoridades tradicionales, mediante sus formas de gobierno y mecanismos para la toma de decisiones (Instituto Nacional de Pueblos Indígenas).

saberes que orienten la transformación de nuevas realidades. En este sentido, Baronnet (2015) señala:

En otras palabras, disputan al Estado el derecho de regular, planear y decidir la formación de sus sistemas educativos según sus proyectos político-étnicos. Se oponen abiertamente a la política indigenista centralizada e integracionista que hoy tiene un discurso interculturalista. (p. 92)

Además, representa un gran reto poder llegar a ver evidenciado su derecho a una educación propia, configurado en prácticas autónomas y en un proyecto político-pedagógico que reitere la necesidad de que sean las comunidades quienes tomen las decisiones, retomando sus aspiraciones culturales, sociales y económicas, para que puedan surgir prácticas más justas y equitativas que erradiquen las discriminaciones presentes en la vida cotidiana y en los diferentes contextos, para comenzar a priorizar en la búsqueda de otras formas, más justas, más autónomas y más libres de seguir tejiendo interculturalidad.

Referencias bibliográficas

- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia*, 22(67), 85-110. <https://bit.ly/41xF3CL>
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38(140), 689-704. <https://rb.gy/5er48w>
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 4(2). <https://rb.gy/we3t70>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. FCE. <https://rb.gy/sd3isd>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología Social*, (19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576>
- Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (2022, 27 de mayo). *Conversatorio: descolonización, interculturalidad y otras pedagogías* [Video]. YouTube. <https://rb.gy/g4kjh>

- Mena, P. (2011). *Políticas interculturales en educación superior: continuidad o innovación en la formación de cuadros indígenas* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://rb.gy/rtm8tn>
- Orozco, L. E. (2017). *Lucha, resistencia y educación: una experiencia organizativa del pueblo tsotsil en el sureste mexicano*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas; Itaca. <https://bit.ly/43aIeBm>
- Rea, C. R. (2013). La comunidad Náyeri de Presidio de los Reyes ante construcción del Proyecto Hidroeléctrico Las Cruces. *Revista Fuente*, 4(14), 75-87. <https://bit.ly/439zsU7>
- 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; Convento Andrés Bello.

Lista de entrevistados

- G. Flores, egresado del Bachillerato Intercultural Muexatena, Presidio de los Reyes, Nayarit, México (9 de febrero de 2024).
- M. Estrada, egresada del Bachillerato Intercultural Muxatena, Presidio de los Reyes, Nayarit, México (8 de febrero de 2024).
- M. Lamas, egresada del Bachillerato Intercultural Muxatena, Presidio de los Reyes, Nayarit, México (8 de febrero de 2024).

Entre la escuela y la comunidad: aprendizaje de saberes y prácticas comunitarias en el bachillerato CESIK de Huehuetla, México

Josefina Bautista Peña¹

Dolores Victoria Cano Cruz²

Atish Christopher Chakravarti³

Marcos Juárez De Gante⁴

Introducción

Quiénes somos y por qué escribimos

Escribimos colectivamente este texto como intento de compartir nuestra voz como colaboradoras y colaboradores del Centro de

1 Egresada, colaboradora y coordinadora del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Egresada de la Licenciatura en Antropología Social, de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) (contacto: josefina.bautista2001@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4853-4769>).

2 Colaboradora y coordinadora del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Egresada de la Licenciatura en Lengua y Cultura, de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) (contacto: 975vic@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0615-956X>).

3 Colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), Huehuetla, Puebla. Maestro en Pedagogía del Sujeto, del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), Zautla, Puebla. Candidato doctoral en Ciencias Antropológicas, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa (UAM-I) (contacto: taku.chakra@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6913-4216>).

4 Egresado y colaborador del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK). Miembro de la Organización Independiente Totonaca (OIT) de Huehuetla, Puebla. Licenciado en Derecho (IEDEP), Maestro en Ambientes Interculturales de Aprendizaje de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) (contacto: juarezdegante@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3180-4691>).

Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), proyecto educativo del pueblo totonaco de Huehuetla, en la Sierra Norte de Puebla, México, que brinda una preparación de nivel medio-superior a jóvenes totonacas/os y nahuas de la región desde un enfoque propio y comunitario. Las personas autoras somos cuatro, dos mujeres y dos hombres. Dos somos totonacas/os, una es nahua y uno extranjero. Todas/os servimos ahora o recientemente en el Consejo Directivo del CESIK; además, dos somos egresadas/os de la misma institución, por lo cual escribimos desde nuestras miradas actuales como educadores y coordinadores del proyecto educativo, así como desde nuestros recuerdos de ser estudiantes aquí, en tiempos recientes o años atrás.

Nuestras perspectivas se reúnen y se dialogan no solo dentro de estas páginas, sino en la cotidianidad de la colaboración en el proyecto, donde laboramos, enseñamos, aprendemos y nos organizamos juntos/as, al lado de estudiantes, padres y madres de familia y otros/as actores cercanos a la comunidad educativa. Escribimos desde nuestra diversidad, con una postura crítica y partiendo de nuestra realidad concreta. Sabemos que esto nos coloca en una posición muy distinta al punto de vista tradicional académico que busca conservar la neutralidad y mantiene distancia de la práctica. Por lo tanto, aunque empezamos por tratar de situar el proyecto CESIK frente a algunas corrientes pedagógicas, epistemológicas y procesos político-históricos relevantes, creemos que el diálogo con estos referentes no basta para comunicar el sentido de lo que hacemos.

Así que acudimos luego a la narración de nuestras propias experiencias, que tendrán un lugar central. En el recuento de estas experiencias nos expresamos desde los sentires y pensamientos del quehacer cotidiano, desde la implicación constante y el compromiso íntimo con el proyecto educativo. Con el resultado que aquí leerán, pretendemos testimoniar y reflexionar juntas/os algunos aportes de esta apuesta con trayecto de 30 años que, aunque hemos llegado a ella en diferentes momentos y por distintos caminos, hoy nos une, y a la cual esperamos seguir aportando hasta donde el futuro nos permita.

Estructura del texto

De acuerdo con lo anterior, el texto se divide en dos partes. En la primera, a manera de panorama teórico, señalamos algunas de las principales propuestas pedagógicas que han surgido como alternativas a la educación hegemónica, que se suelen clasificar bajo etiquetas de lo decolonial, intercultural, comunal, entre otras, para proponer los conceptos de “educación propia” y “educación comunitaria” como fundamentales para comprender el enfoque pedagógico del CESIK.

Además, contextualizamos las condiciones históricas que dieron la fundación del proyecto, el establecimiento de sus objetivos y el desarrollo de su modelo curricular, en un marco de la exigencia de derechos de las y los totonacos de Huehuetla frente a legados de dominación, despojo y fuerzas de asimilación a nivel material, cultural y educativo. Esto nos da pauta para plantearnos las preguntas de cómo se autodefine el CESIK, dónde se posiciona, cómo intenta impactar y qué problemáticas enfrenta actualmente dentro de estos escenarios.

De ahí pasamos a una segunda parte, enfocada en las experiencias pedagógicas recientes que se desprenden de los planteamientos anteriores, buscando llevarlos a la práctica y en algunos casos cuestionando los mismos. Estas experiencias van articulando el proceso formativo de los y las estudiantes con las dinámicas de la vida cotidiana de la comunidad y con los conocimientos propios de las culturas totonaca y náhuatl arraigadas en la región. En concreto, exponemos sobre los ejercicios para desarrollar e implementar una nueva propuesta curricular basada en “proyectos integradores”. Compartimos la experiencia de tres proyectos distintos que se llevaron a cabo entre los años 2017 y 2019. Dado que participamos personalmente en la planeación e implementación de estos, narramos en nuestras propias voces las motivaciones, desafíos y aportes que dejaron.

En estas experiencias se destacan la recuperación de saberes propios a través del estudio y la investigación de temas de relevancia comunitaria, y especialmente, desde la interacción con personas y actividades de la comunidad, donde los conocimientos totonacos y nahuas se conservan y reproducen por medio de la tradición oral, la

práctica de tradiciones, costumbres, dinámicas de trabajo, así como en la convivencia colectiva y cotidiana. Estos acercamientos pedagógicos manifiestan las posibilidades de aprendizaje teórico-práctico que hacen puente entre la escuela y la comunidad, entre las herramientas del conocimiento occidental y los mecanismos de transmisión del conocimiento propio, indígena y local. A manera de conclusión, resumimos los aportes del camino trazado, las problemáticas y las tareas que aún nos quedan en el intento de hacer realidad estos fines.

Construcción del proyecto educativo propio: panoramas pedagógicos, políticos y epistémicos

*Educación propia y educación comunitaria:
repensar los contenidos e interacciones escolares*

En el ámbito de la pedagogía existen perspectivas críticas que señalan la importancia de cuestionar los contenidos curriculares que se enseñan en las escuelas; las maneras en que se busca acercar a las y los educandos al conocimiento; cómo se construyen las relaciones humanas entre ellas/os, con otras/os y con su entorno. Las corrientes de la “educación popular latinoamericana” (Freire, 1997, 2005), la “pedagogía crítica norteamericana” (Giroux 1992; McLaren, 2005) y la “interculturalidad crítica latinoamericana” (Walsh, 2010; Gasché, 2005), desde distintos enfoques, han propuesto tomar en cuenta los contextos sociales, culturales y políticos alrededor de los procesos educativos, para que la educación pueda tener un efecto transformador de estos, a favor del reconocimiento de la dignidad y diversidad humana y la promoción de la justicia social. Estas corrientes pedagógicas responden a demandas surgidas desde grupos oprimidos y subalternizados por la educación occidental, además buscan potenciar las luchas de los mismos, ya sea en el norte o sur global.

Un eje de las luchas de los pueblos indígenas u originarios respecto a la educación en México y Latinoamérica ha sido el epistemológico, dando lugar a la preocupación por la incorporación de los conocimientos propios de las culturas originarias a los conte-

nidos curriculares, así como el desarrollo de metodologías propias para su impartición (López Bárcenas, 2019). Estas propuestas emergentes, retomadas bajo la perspectiva de la teoría decolonial, buscan combatir los efectos de la “colonialidad del saber” que, a través de la expansión e imposición del modelo occidental de la educación, ha contribuido a despojar a los pueblos y comunidades de sus saberes, a través de la inferiorización o invisibilización de sus conocimientos (Mignolo, 2001; Lander, 2000).

Tomando en cuenta estos aportes, para propósitos de este texto, definimos el “conocimiento propio” o “conocimiento indígena” como el conjunto de saberes, consejos, valores, formas de organización, tradiciones y costumbres que, explícita o implícitamente, da sentido a la vida de un pueblo, contando con su propia diversidad, acorde a cada localidad, y transmitiéndose de generación en generación por medio de la lengua y tradición oral, las artes indígenas o la enseñanza práctica para la vivencia cotidiana. Con ello, consideramos que revalorizar y potenciar este conjunto de conocimientos y prácticas debe ser uno de los propósitos de la educación propia.

Otro eje importante de cuestionamiento desde los pueblos indígenas que ha dado lugar a nuevas propuestas pedagógicas gira en torno al concepto de “lo comunitario”, que empieza por dar cuenta que la educación occidental promueve valores y formas de interacción individualistas, jerarquizadas y competitivas, ajenas a la ética y dinámica organizativa propias de las comunidades donde se ha intentado imponer. En su diseño y funcionamiento, la escuela “moderna” como institución que se ha universalizado bajo políticas educativas de los Estados-naciones rompe con tejidos sociales y comunitarios, acelerando procesos de fragmentación y desintegración comunitaria (Martínez Luna, 2010).

Para aclarar cuáles son las bases que permiten la permanencia de lo comunal o comunitario, los pensadores de la “comunalidad” de Oaxaca las dividen entre las principales, también conocidas como los “horcones del pueblo” —territorio, fiestas comunitarias, trabajo comunitario, y autogobierno (asambleas y cargos comunitarios)— y las complementarias —la cosmovisión, la lengua, entre

otras— (Rendón Monzón, 2011). Tomando en cuenta lo anterior, una educación comunitaria debe reforzar y no romper con las estructuras comunitarias.

Lograr una educación propia y comunitaria en la práctica requiere repensar no solo los contenidos de la enseñanza-aprendizaje, sino su forma. Esto, sin duda, implica replantear o diversificar los contenidos curriculares para incluir otros saberes que provienen de la comunidad y abrir espacios dentro de la escuela para reconocer las voces y aportes de diversos actores de la comunidad. Pero también requiere reestructurar la dinámica de aprendizaje escolar para salir del encierro del salón de clases y encontrarse con la comunidad en su dinámica cotidiana, reconociendo esta como fuente legítima de conocimientos y generando vínculos significativos con sus integrantes que permitan la continuidad y profundización de procesos de aprendizaje (Chakravarti, 2023a).

Si bien no creemos posible (o conveniente) deshacernos por completo de la enseñanza escolarizada, llevar a cabo una educación comunitaria y propia de los pueblos en el contexto actual sí implica dismantelar la idea tradicional de la escuela, tejer una fuerte articulación entre la escuela y la comunidad, y generar procesos de intercambio y retroalimentación entre ambas. En este sentido, en lo que sigue, retomaremos los planteamientos anteriores sobre *la relación entre el conocimiento propio y la educación propia, lo comunitario y la educación comunitaria*, como fundamentales para comprender el trayecto y modelo educativo del CESIK que expon-dremos a continuación.

Como hemos señalado en otros trabajos (Chakravarti, 2023a y b), aunque el proyecto educativo no se identifica en sí con el lenguaje teórico de la decolonialidad, interculturalidad o comunalidad, es significativo que en sus documentos fundacionales y en sus discursos cotidianos, se remarca mucho los términos de lo “propio” y lo “comunitario”. Por lo tanto, tomaremos estos conceptos como ejes rectores del proyecto y referentes para su autodefinición.

Conformación del proyecto educativo CESIK: origen, objetivos y modelo curricular

El CESIK, fundado por la Organización Independiente Totonaca (OIT) en el año de 1994, es uno de los resultados de la manifestación totonaca en el municipio de Huehuetla del estado de Puebla, para demandar el “reconocimiento de una serie de derechos” (Hernández Loeza, 2019, p. 155) que les habían sido negados a las y los totonacos con el ejercicio del poder político y dominación de ámbitos culturales por parte de caciques mestizos del centro del poblado, a través de ejercicios de “despojo, marginación y explotación” (Becerril Escamilla, 2014, p. 63).

Figura 1

Fachada antigua (izquierda) y nueva (derecha) del CESIK



Nota. Fotografías tomadas del archivo del CESIK (s. f.).

La irrupción colectiva de los totonacos de Huehuetla en la conformación del sujeto social con la fundación de la OIT, se llevó a cabo mediante un proceso que Hernández Aguilar (2010) señala como una:

Revaloración identitaria [...] que para los miembros de la organización totonaca implicó el establecimiento de espacios de reflexión [...] para buscar la apreciación y valoración de un conjunto de elementos culturales del pueblo totonaco, orientado a dotar de valía a la identidad y ser totonaco frente a la identidad social mestiza. (p. 141)

Este proceso se fundamenta en los principios de concientización señalados por Becerril Escamilla (2014, p. 49) como la creación

de las comunidades eclesiales de base (CEB), un espacio que estratégicamente sirvió a los y las totonacos que se congregaron en la OIT para el análisis de la realidad totonaca y la generación de “proyectos contestatarios” (Hernández Aguilar, 2010, p. 138) para emanciparse frente a la hegemonía política, social, cultural y económica.

El establecimiento de las CEB aportó espacios de formación y capacitación a las y los totonacos en áreas como la formación política y el conocimiento de los derechos humanos que, con base en la metodología “Ver-Pensar-Actuar” (Becerril Escamilla, 2014, p. 50), sirvieron para identificar las problemáticas cotidianas, así como el reconocimiento de las capacidades que tenían para enfrentar su cotidianidad. Esto a su vez contribuyó a la búsqueda de acciones concretas, no solo para el cambio de su realidad presente, sino el mejoramiento de las realidades futuras para las nuevas generaciones.

En el proceso de emancipación totonaca, uno de los derechos claramente exigibles fue en el ámbito educativo. Hoy, después de 34 años de existencia de la OIT, los miembros fundadores aún recuerdan que el acceso a la educación escolar estuvo condicionado por varios factores, entre ellos, Becerril Escamilla (2014) señala que en el periodo de surgimiento de la organización totonaca se permitía inscribir a la educación básica en el municipio de Huehuetla solo a niñas y niños cuyos padres mantuvieran una afiliación al partido tricolor.⁵

Por otro lado, la incorporación de estudiantes totonacos/as al “sistema educativo integracionista” (Becerril Escamilla, 2014, p. 88) en las comunidades totonacas generó un proceso de transformación de la identidad de los y las jóvenes. Con el paso del tiempo, se fueron

5 Hasta la llegada del llamado “ayuntamiento indígena” en 1990, bajo la coordinación de la OIT, con el partido de oposición, que en ese tiempo fue el Partido de la Revolución Democrática (PRD), el Partido Revolucionario Institucional (PRI) o el “tricolor”, había llevado durante décadas un control casi total de la política local en Huehuetla, manteniendo esta en las manos de caciques mestizos, profesionistas y terratenientes que dominaban los puestos políticos, y por medio del clientelismo manejaban los recursos estatales y federales destinados a beneficio propio y a favor de sus allegados, excluyendo y marginando a la población totonaca (Becerril Escamilla, 1994).

despojando de la vestimenta con el uso obligado y cotidiano de los uniformes escolares, así como del ejercicio de la lengua propia bajo la prohibición de hablarla en los espacios educativos. También se fueron impulsando las ideas de la modernidad, conjugadas con formas de discriminación, bajo las cuales mantener una identidad totonaca era símbolo de pobreza y atraso.

Es destacable que en las comunidades totonacas de Huehuetla se vio la necesidad de buscar un espacio educativo para que las y los jóvenes continuaran con procesos de revaloración identitaria a través de la consciencia y resistencia frente a las “políticas públicas y prácticas cotidianas que buscan transformar su forma de vida y concepciones del mundo para ‘integrarlos’ a la vida nacional” (Hernández Loeza, 2019, p. 155). En ese sentido, el CESIK, desde su fundación, tiene como propósito ser un espacio que busca el reconocimiento de los derechos colectivos, para desarrollar el aprendizaje de saberes que permitan la conservación y fortalecimiento de la cultura totonaca. Para ello, la OIT estableció que en su carácter sea una “institución educativa colectiva buscando realizar un estilo de vida comunitario” (OIT, s. f., art. 2).

Entre el sustento pedagógico y filosófico del CESIK se reconocen las exigencias de derechos y principios de emancipación frente a la hegemonía del poder que dicta la transformación de las identidades de las y los jóvenes totonacos, para ello, en su reglamento interno mantiene y promueve:

El respeto, el fomento y la valoración de las costumbres y tradiciones de nuestro pueblo, el pueblo Totonaco; también de la palabra y el pensamiento de las ancianas y los ancianos, porque ellas y ellos ya sufrieron y sirvieron al pueblo, ellas y ellos ya han vivido, han cargado primero al pueblo y saben lo que hablan. (art. 4)

Para dar continuidad a los principios emancipatorios de la OIT, en el CESIK, como un proyecto escolar de nivel medio-superior, actualmente se toman estrategias y acciones para incorporar saberes totonacos que han sido negados y excluidos por el Estado, teniendo presente que los planes y programas de estudio son oficiales

e implementados desde la Secretaría de Educación Pública. Con un señalamiento claro, se establece en el párrafo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que “corresponde al Estado la rectoría de la educación” (Cámara de Diputados, 2021, p. 5) y que bajo este principio es el Estado el que decide los contenidos que deben estudiarse y aprenderse en las aulas.

Como puede apreciarse, a partir de las manifestaciones que han realizado los pueblos originarios, actualmente se reflejan reformas mínimas en el propio art. 3 constitucional que se muestran en el párrafo once, cuyo señalamiento establece que en “los planes y programas de estudio [...] se incluirá [...] la enseñanza de [...] las lenguas indígenas de nuestro país” (p. 6). Adicionalmente, en este mismo apartado establece que “en los pueblos y comunidades indígenas se impartirá educación plurilingüe e intercultural basada en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y cultural” (p. 7). Sin embargo, como señala Hernández Loeza (2019), “el contenido y alcance de estas reformas también se explican como parte de las políticas indigenistas neoliberales que buscan tomar para sí las demandas convirtiéndolas en parte de la normatividad estatal” (p. 156). Así, ante las evidencias que vemos y vivimos, en las comunidades totonacas el Estado no desarrolla estrategias y mecanismos para el ejercicio de las reformas normativas y tampoco se ocupa del fortalecimiento y la permanencia de la identidad del pueblo totonaco. Por el contrario, la tecnología que acelera la modernidad contribuye a procesos de configuración identitaria con el continuo aprendizaje de conocimientos occidentales y de las lenguas extranjeras en los espacios educativos, en lugar de fortalecer el aprendizaje de la lengua y conocimientos propios. Por su parte, el CESIK mantiene el compromiso y la claridad que “no solo se trata de demandar reconocimiento sino de eliminar las construcciones del Otro, hechas desde los espacios de poder” (p. 157), para lo cual su reglamento interno establece los siguientes ejes que guían el estudio y la enseñanza:

1. Recuperación y práctica de la etnoagricultura totonaca; valoración y veneración de nuestra Madre Tierra.
2. Capacitación y puesta en práctica de la economía indígena.
3. Concientización y participación en la vida ciudadana y política.
4. Conocimiento, promoción y defensa de los Derechos Indígenas y Derechos Humanos.
5. Capacitación y ejecución de la medicina tradicional y alternativa.
6. Apropiación y potenciación de la cosmovisión, filosofía y teología indígenas.
7. Impulso y revitalización de las artes indígenas tales como la música, la danza, la vestimenta, etc.
8. La lengua básica: la totonaca. (OIT, s. f., art. 7)

Basado en estos ejes de estudio, en el CESIK actualmente se imparten asignaturas como Etnoagricultura, Medicina Tradicional, Lengua Totonaca y Náhuatl, Filosofía Indígena, Organización y Acción Comunitaria, y Derecho Indígena. La creación e implementación de estas asignaturas son propias del proyecto escolar, a partir del modelo educativo basado en los principios de emancipación, exigencia de derechos, resistencia, fortalecimiento y revaloración identitaria. Con ellas se busca que las y los estudiantes conozcan y aprendan conocimientos de nuestros mayores que anteriormente se enseñaban en “espacios familiares y comunitarios de aprendizaje” (Juárez de Gante, 2023, p. 71).

Por otro lado, el CESIK, siendo un espacio educativo del sistema escolarizado y teniendo presente que ninguna escuela funciona sin el reconocimiento del Estado o al amparo de otra institución educativa, para su funcionamiento tiene la celebración de un convenio de incorporación con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) desde el año 2002, para lo cual también se imparten asignaturas del plan y programa que establece la universidad. No obstante, hasta la fecha se tiene la autonomía para impartir al mismo tiempo las asignaturas propias, bajo estrategias pedagógicas que se van resolviendo de manera interna. Las calificaciones que obtienen las y los estudiantes en las materias propias y la oficiales se suman y

se promedian de acuerdo a criterios que relacionan conocimientos vinculados entre sí por áreas.

De esta manera, el proyecto educativo mantiene una relación que refleja los principios de la interculturalidad crítica que “busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes” (Walsh, 2005 citada en Juárez de Gante, 2023, p. 89). Esta propuesta la abrazamos a partir del entendido de que los tiempos no son estáticos y nuestros/as estudiantes deben aprender tanto los conocimientos occidentales y los conocimientos propios.

La vigencia de esta propuesta se ve confirmada por una Investigación Acción Participativa realizada por Juárez de Gante (2023) con miembros de la OIT, docentes del CESIK, tutores, estudiantes y miembros del Consejo de Ancianos de Huehuetla para identificar los conocimientos y saberes normativos que rigen la enseñanza en las comunidades indígenas, con la finalidad de proponer contenidos para la asignatura de Derecho Indígena. Entre las conclusiones, los y las participantes resolvieron que el aprendizaje debe regirse bajo los principios de “*takgalhtowakga xatipatuytakatsin* (estudio y aprendizaje de dos conocimientos) [...] o [...] aprendizaje de conocimientos totonacos y conocimientos escolares” (p. 158).

Asimismo, coincidimos con la propuesta de desarrollar una educación comunitaria para fortalecer y reafirmar la identidad de las y los jóvenes manteniendo el propósito de revalorizar lo propio en igualdad de condiciones con los conocimientos occidentales, en consonancia con lo que Maldonado Alvarado (2018 citado en Juárez de Gante, 2023) señala:

Que el ejercicio de la educación comunitaria se basa en la inclusión de elementos de la comunidad que la escuela ha excluido con la pedagogía hegemónica a través de la pedagogía escolar hecha a la escuela y no es una pedagogía para la familia, por lo tanto, su objetivo no es para recuperar lo que es propio, esto es para confrontar lo que no es nuestro, detener su carácter dañino para dar fuerza a lo comunitario. (p. 97)

A partir de lo anterior, en el centro educativo CESIK, en espacios de reflexión y de continuidad con el proyecto, los que hemos sido parte del proceso educativo nos hemos dado a la tarea de observar las necesidades actuales de los y las estudiantes, ante lo cual se han implementado estrategias para retomar lo propio como elementos de reflexión, análisis, apropiación y resignificación para la construcción del conocimiento. En dicha tarea se han implementado con puntualidad estrategias de enseñanza e interrelación de saberes que se detallan a continuación.

Experiencias pedagógicas: articulación del aprendizaje escolar con la comunidad y sus conocimientos

Una nueva propuesta curricular para el CESIK: los proyectos integradores

Como hemos mencionado, para el funcionamiento académico del CESIK se ha identificado la necesidad de vincular las materias propias del proyecto educativo con las materias que marca el plan de estudios de la BUAP, sin embargo, nos autodefinimos como una escuela comunitaria por la relación que cultivamos con las comunidades indígenas totonacas y nahuas alrededor del proyecto, a través de actividades como la participación en fiestas, las prácticas en torno a enseñanza de las lenguas y la revalorización de conocimientos propios.

Es por ello que, en los años 2017 a 2019, a través de discusiones y acuerdos celebrados en el consejo técnico, se planeó y se puso en marcha un ejercicio de un nuevo modelo pedagógico a través de la enseñanza-aprendizaje por “proyecto integrador”. Esta propuesta, además de vincular las materias académicas de la BUAP con las materias propias de la escuela de maneras novedosas, permitió dar sentido al proyecto comunitario porque se vincularon saberes que en las asignaturas existentes no se lograban estudiar, así como se integraban actores comunitarios al proceso de aprendizaje, como padres y

madres de familia, estudiantes-docentes y autoridades comunitarias como fiscales, semaneros y artesanos.⁶

El proyecto integrador se ha usado en otros sistemas escolares para abordar diferentes temas, por ejemplo, Arias Rueda *et al.* (2021) señalan que el proyecto integrador es:

Una estrategia de aprendizaje que integra el conocimiento (científico y técnico) con el conocimiento axiológico, es decir permite establecer una conexión entre los contenidos que se estudian en el aula, la práctica en la ejecución de tareas y los componentes humanistas y socioculturales del estudiante. (p. 144)

Para Oliver Vera (2006), el proyecto integrador es una estrategia didáctica que: “Ataño a todo lo relacionado con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que pone el énfasis en el alumno como protagonista de la acción educativa y en la experiencia de acompañamiento en la construcción del conocimiento” (p. 425).

De estos planteamientos, es importante rescatar que siempre se coloca en primer lugar la enseñanza-aprendizaje no solamente de las y los alumnos, sino de todas/os aquellas/os que llevan a cabo los proyectos, como es el caso de las y los docentes. Así, los proyectos integradores han estado funcionando con diferentes temas de acuerdo a las necesidades que establecen ambos a través de un diálogo.

En nuestro caso, en el CESIK, construimos una propuesta propia de proyectos integradores sin tener algún acercamiento formal al concepto y sin conocimiento de las otras experiencias que existían, es decir, primero fuimos acordando la manera de trabajar desde nuestros propios procesos de discusión y consenso, y finalmente lo llamamos proyecto integrador. Esto aparentemente no tiene sentido, si lo pensamos desde la mirada de pedagogías convencionales que buscan la aplicación sistemática de un modelo preestablecido,

6 En Huehuetla, los fiscales y semaneros son quienes de manera voluntaria realizan servicio comunitario en la iglesia, sin ninguna retribución, formando parte de la estructura organizativa comunitaria que es común en algunos pueblos indígenas de México.

sin embargo, fue un ejercicio pedagógico que surgió de la dinámica propia del proyecto mismo, de nuestra experiencia práctica y la inquietud común de darle sentido a lo comunitario.

Al final de los procesos de planeación, se estableció que cada proyecto se trabajaría durante un periodo de seis meses con un solo tema integrador, y su desarrollo estaría dividido por áreas como las de Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Saberes de la Tierra y Lenguas. Las y los docentes de cada área coordinarían un taller referente a ella con una duración de dos horas, una vez a la semana, además de las materias particulares del plan de estudios que les correspondían.

Tabla 1

Relación de áreas, materias y talleres para proyectos integradores en el CESIK

Área académica	Sociales	Saberes de la Tierra	Lenguas	Ciencias Exactas
Materias del CESIK relacionadas	Filosofía Indígena	Etnoagricultura	Totonaco	Economía comunitaria
	Organización y Acción Comunitaria	Medicina Tradicional	Náhuatl	Economía
	Derecho Indígena	Biología	Inglés	Matemáticas
	Filosofía Occidental	Química	Lenguaje (español)	Informática
	Historia Universal	Etnomatemáticas*	Literatura	Física
	Historia de México	--	--	Etnomatemáticas
Equipos coordinador del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área	Colaboradores que imparten las materias del área

Taller interdisciplinario semanal	Seminario de Sociales	Prácticas de Saberes de la Tierra	Taller de Lenguas	Taller de Ciencias Exactas

* La materia de Etnomatemáticas puede relacionarse al área de Saberes de la Tierra al igual que de Ciencias Exactas, dado que en las culturas originarias las matemáticas abarcan y relacionan cálculos y simbolismos derivados de fenómenos del mundo natural, humano y la concepción del universo.

Nota. Adaptado de Chakravarti (2023c, p. 325).

Comenzamos con el tema integrador sobre el Día de Muertos: “Santujni”. Después el tema de la alimentación tradicional bajo el nombre “El sabor del saber” y, por último, el de “Mayordomías”. Al abordar estos temas no solamente les dimos un enfoque cultural y social, sino que tratamos de vincularlos con las perspectivas de las demás áreas, como Ciencias Exactas y Saberes de la Tierra, ejercicios que resultaron un poco más complejos, por los conocimientos técnicos que implican. En lo que sigue, compartiremos narraciones de nuestras experiencias personales en torno al desarrollo de estos tres proyectos, con atención a los aportes y aprendizajes que dejaron tanto a estudiantes como colaboradores.

Santujni-Día de Muertos⁷

Etnoagricultura es una de las materias propias del CESIK donde se motiva a los jóvenes a apoyar en las actividades principales del campo (la siembra, el cuidado de las plantas, la cosecha, el cuidado del suelo, etc.), además de acercarnos a la agricultura, principal actividad productiva de nuestras comunidades. En el municipio de Huehuetla y sus alrededores hemos observado cómo los jóvenes salen a estudiar o trabajar a otros estados, sin embargo, se decide esto dejando de lado el trabajo de la tierra, la agricultura.

7 Primer proyecto integrador (2017): acercamientos desde el área Saberes de la Tierra a partir del relato textual de Josefina Bautista Peña.

Para enfrentar esta problemática la propuesta educativa del CESIK expone que mientras se cursa la preparatoria, nos permite acercarnos al campo mediante el cultivo de hortalizas como la cebollina, el cilantro y algunos quelites originarios de las comunidades. Es así como el esfuerzo que se dispone para esta actividad implica tener en cuenta varios factores. Con el inicio de semestre se comienzan actividades según el calendario agrícola de las comunidades totonasacas donde se contemplan elementos como el clima, por ejemplo, en los meses de enero-julio se siembran maíz o pequeñas hortalizas, en junio es el mes para sembrar cempasúchil (la flor de muertos), mientras que de agosto a diciembre se llega a disponer para crear compostas porque el clima ayuda mucho en su descomposición.

Figura 2

Prácticas de la materia de Etnoagricultura en el huerto escolar



Nota. Tomado del archivo del CESIK (2024).

En los semestres que estudié en esta preparatoria llegamos a cultivar varios productos, entre los que destacan el maíz y el cempasúchil. Quiero relatar sobre el cultivo del maíz, es la experiencia que más recuerdo, fue en el 2016. Empezaba a cursar el primer año del bachillerato cuando los estudiantes de tercero hicieron una ofrenda y nos llamaron a todos. Al principio no sabía el motivo de la actividad porque en esos momentos no se impartía la materia a los tres grupos. Ellos explicaron el motivo del altar: se comenzaría a sembrar en la parcela del albergue, espacio que pertenece a la escuela, para ello se

debe poner la ofrenda en el altar y realizar la oración a los cuatro rumbos, y así pedir para que la siembra crezca bien, pedir por lluvias.

En el segundo año, con mi grupo nos tocó realizar el ritual, pero ahora fuimos directamente a la parcela, donde hicimos la oración y se regó aguardiente en las cuatro esquinas del terreno, esto para que kuxiluwa (la serpiente del maíz) cuidara de nuestra siembra y pudiéramos cosechar bien nuestro maíz. Con esta experiencia me doy cuenta de la importancia que tiene lo ritual dentro de la materia y cómo está ligada a otras, en este caso a la Filosofía Indígena. Además, el trabajo que se realiza se hace de manera colectiva, para esto contaré la experiencia de la siembra de cempasúchil.

En las vacaciones de verano del 2018, los profesores del CESIK decidieron sembrar cempasúchil en la parcela para que se pudiera vender en Día de Muertos y se tuviera un pequeño ingreso. Cuando regresamos de ese receso escolar se nos dio la noticia de dicha siembra y que como estudiantes también debíamos ayudar, es así como desde el horario de la materia de Etnoagricultura, asumida en ese momento como Saberes de la Tierra acudimos a limpiar las plantas, trasplantarlas y fumigarlas. Para esta última actividad hicimos nuestro propio fertilizante orgánico a partir de los microorganismos que recolectamos en el monte, el profesor Mauro nos enseñó a hacerlo.

Conforme iba transcurriendo el tiempo nuestras plantas de cempasúchil iban creciendo, aunque una parte no pudo crecer, esto debido al clima y a que no logramos cuidarlas totalmente, pues solo se iba en los horarios de clase y se abandonaba a lo largo de la semana. Sin embargo, el cempasúchil que se pudo cosechar, lo cosechamos todos los que participamos, desde los maestros que sembraron, a los que nos enseñaron a cuidarlo. En el momento que se cosechó, ayudamos en la venta, y también en elaborar tinturas de la flor (esta tintura tiene funciones medicinales ya que alivia los dolores de estómago, cólicos, entre otros), de ahí el trabajo colectivo que se realiza entre estudiantes y profesores.

Figura 3

*Preparación de la cosecha de cempasúchil (flor de muertos)
para venta en la plaza local*



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre, 2017).

Figura 4

Presentación sobre el cuidado de los altares totonacos de Santujni (Día de Muertos)



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2024).

Debo remarcar que esta experiencia parte del proyecto integrador Santujni (Día de Muertos) en el semestre agosto-diciembre del 2018, además fue la primera vez donde se tuvo este modelo educativo, de tal manera que todas las materias impartidas en la escuela tuvieron un tema integrador. Ese periodo se destinó al área de Saberes de la Tierra, la cual fue base de vinculación de las demás asignaturas, donde el objetivo principal fue el cultivo de la flor de cempasúchil, teniendo en cuenta su venta y distribución en el municipio. Es así, como las asignaturas fueron relacionándose con esta área, ejemplo de ello fue medicina tradicional, donde se elaboraron tinturas, pomadas aprovechando la planta y su uso medicinal.

Actualmente considero que la materia tiene mayor importancia, estamos en momentos en donde los jóvenes ya no quieren trabajar en el campo, prefieren irse a trabajar a la ciudad. En las últimas generaciones, ha sido difícil involucrar a las y los jóvenes en estas

prácticas, pero no solo ellos, la continua migración de los papás ha llevado a que poco a poco se abandone el campo, lo que lleva consigo la pérdida de la visión comunitaria de trabajo, así como de los conocimientos de los abuelos. También es notorio ver la pérdida de la soberanía alimentaria, porque la gente va dejando de producir sus propios alimentos. Ahora se consumen más alimentos procesados que los que el mismo campo nos da, lo que a la larga ocasionará enfermedades relacionadas con la alimentación.

La importancia que tiene la materia de Etnoagricultura en el CESIK es que enseña a los jóvenes que la agricultura es un rasgo importante, primero, porque de ahí depende nuestra salud, y también, porque en ella hay muchos conocimientos de las comunidades. Si se pierde esta práctica, se va con ella esta cosmovisión.

*El sabor del saber*⁸

El segundo tema del proyecto integrador fue “El sabor del saber”, que trató de la comida tradicional de nuestra región. Se escogió este tema a partir de analizar la comida que consumimos hoy en día, ya que podemos darnos cuenta de que ahora hay muchas enfermedades que no sabemos de dónde vienen o a causa de qué aparecen y que son más constantes y resistentes. Nuestros jóvenes consumen más estos productos que ya vienen empaquetados o enlatados, por la falta de interés en los alimentos tradicionales o para ahorrar el tiempo que requieren para su preparación, pero no concientizamos las consecuencias que traen, y que los adultos mayores no tenían estos problemas cuando ellos eran más jóvenes. Así que este proyecto trata también de que los jóvenes escuchen de los mismos mayores qué hacían para estar fuertes y sanos por medio de los alimentos, y qué se puede hacer para que ellos sean más conscientes de lo que consumen.

En el taller del área de Ciencias Exactas se veían temas como la producción de alimentos que llevan las comidas tradicionales de nues-

8 Segundo proyecto integrador (2018): recuperación de la alimentación tradicional totonaca-náhuatl a partir del relato textual de Dolores Victoria Cano Cruz.

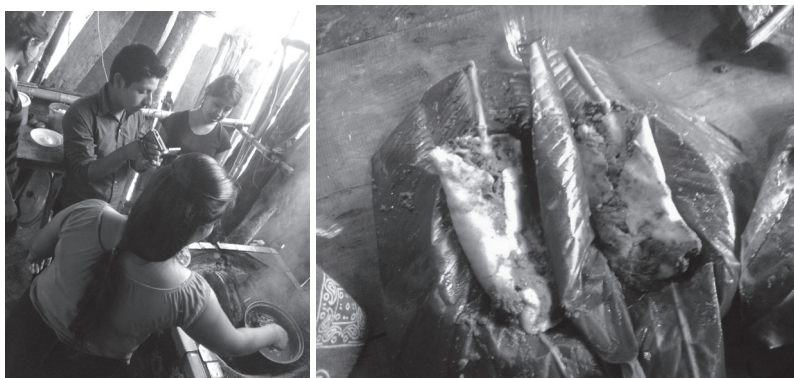
tro entorno en donde nos desarrollamos como seres humanos, y las cantidades de producción de las personas que trabajan en el campo. Estas actividades se vinculaban a prácticas de trabajo del campo en el área de Saberes de la Tierra, donde se llevaba a cabo el proceso de las siembras. Para ello, se tomaba en cuenta los consejos y opiniones de la gente grande, que daba recomendaciones partiendo de la experiencia de los señores campesinos al momento de trabajar la tierra.

En el área de Ciencias Sociales se realizaban investigaciones de campo con los abuelos preguntando acerca de las creencias que se tenían acerca de las comidas tradicionales de este lugar. Incluso se investigaban las creencias en torno a algunas plantas y comidas, así como historias con relación a las comidas. Además, los alumnos veían, aprendían y documentaban cómo se preparaban ciertos alimentos con sus mamás, tías o abuelas. En esta parte la lengua también era de suma importancia, ya que permite desenvolverse bien, las personas prefieren hablar en la lengua materna, así se sienten en confianza para expresarse y describir bien ciertas acciones. Esto se reforzaba desde el área de Lenguas, donde además se investigaba en las lenguas originarias los nombres de las comidas y de los ingredientes.

Además de los talleres, dentro de las materias particulares, cada colaborador tenía la tarea de integrar temas del Proyecto Integrador. Por ejemplo, en la materia de Organización y Acción Comunitaria debían ver, analizar y llevar a la práctica las formas de investigación que habían aprendido en la materia, como las entrevistas, tuvimos que visitar las mamás y preguntarles la forma de preparación de alimentos específicos como el *paxnikaka'* (barbarón). Otro ejemplo con la materia de Inglés es que en esta materia compartían las comidas típicas y la forma en la que en otros países conocían los nombres de los ingredientes que tenemos y que se dan en el lugar en donde viven los estudiantes, así como qué alimentos (quelites o verduras) tienen y qué no tienen en otros países.

Figura 5

Estudiantes documentan y aprenden el proceso de preparación de pulakglha (tamal de frijol con calabaza) con una madre de familia en su hogar



Nota. Tomado del archivo del CESIK (marzo 2018).

Figura 6

Preparación de quelite paxnikaka' (barbarón) para muestra estudiantil de platillos tradicionales



Nota. Tomado del archivo del CESIK (junio 2018).

Para llevar a cabo este proyecto se necesitó tiempo para planear las actividades, subtemas que se fueron viendo durante un semestre, y las tareas concretas que darían forma a los productos finales contemplados en el proyecto. El proyecto sirvió para recuperar e intercambiar conocimientos ya que los estudiantes eran de diferentes comunidades incluso de municipios diferentes. Por ejemplo, había estudiantes de Zacapoaxtla y Ahuacatlán, que son zonas nahuas, mientras que la mayoría, que era del municipio de Huehuetla, provenían de comunidades como Leacaman Loma, Cinco de Mayo, Xonalpú, Putlun, entre otras comunidades vecinas.

También los compañeros colaboradores venían de distintos pueblos, incluso países como Bolivia, Ecuador, Estados Unidos y de diferentes estados como Chiapas, o diversos municipios dentro del estado de Puebla como Zongozotla, Zoquiapan, Tuxtla, Zapotitlán de Méndez, entre otros. Al final de todo, aunque fuéramos de diferentes partes, seguíamos siendo humanos compartiendo experiencias dentro de una escuela y aquí, en base a ello, se demuestra que podemos trabajar en conjunto sin importar nuestras creencias, costumbres o tradiciones que en ocasiones para otros puede significar un impedimento de convivencia.

Todos tuvimos fe en que esta actividad dejara productos satisfactorios cuando hablamos del rescate de saberes y entendimiento de los trabajos comunitarios entre los estudiantes. En el proyecto la participación de las personas de las comunidades fue de suma importancia, ya que ellas fueron quienes aportaron sabiduría, y nosotros, los profesores de cada materia, entre ellos un equipo de prestadores de servicio social, estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), al cual me integraba yo, fuimos el instrumento para que los conocimientos tocaran la conciencia de los jóvenes. Como colaboradores conocimos las casas de los estudiantes del CESIK, las condiciones en las que viven, los caminos que atravesaban diariamente para llegar a la escuela.

De toda esta información que se recopiló, salieron recetarios, los cuales se realizaron a partir de distinguir el abandono de comidas tradiciones en jóvenes, por ello el trabajo se realiza desde la descripción de la elaboración de comidas tradicionales como el *paxnikaka*

(barbarón), lhtukita' (atoles), xkijit (fruto de temporada utilizado para caldo), así como también adivinanzas en lengua totonaca y nahua que hacen referencia a condimentos y comidas tradicionales que investigaron los estudiantes.

*Mayordomía*⁹

Las fiestas comunitarias son importantes dentro de nuestras comunidades, forman parte de los horcones del pueblo.¹⁰ Lo esencial de este horcón es el disfrute, el festejo y la petición se unen para la tapaxuwan (felicidad-alegría) de cada uno de nosotros totonacos y nahuas,¹¹ que reflejamos en la mayordomía. Al hablar de la mayordomía en el CESIK, esta se retomó como tema del Proyecto Integrador que trabajamos en el semestre enero-julio 2019, tomando en cuenta que, en ese mismo año, en el mes de octubre, se realizaría una mayordomía (la mayordomía es una fiesta comunitaria donde involucran a la comunidad en general) para el aniversario de la escuela. Este vínculo que se hizo con la comunidad nos marca la importancia de que nosotros como jóvenes sepamos la forma de preparación de esta celebración relevante dentro de nuestras comunidades.

En enero del 2019, se empezó a trabajar este eje, en el cual, desde las materias, nos concentramos en recuperar los conocimientos de la comunidad totonaca. Un ejemplo de ello fue en el seminario de Ciencias Sociales, donde a través de lecturas etnográficas nos adentramos a conocer cómo se vivía la mayordomía en diversos lugares de México. Eso nos hizo dar cuenta que había cierta similitud de tradiciones en nuestras comunidades. Comenzamos a recabar algunas creencias de los abuelos, y con ayuda del profesor Taku logramos

9 Tercer proyecto integrador (2019): aprender a realizar una fiesta comunitaria a partir del relato textual de Josefina Bautista Peña.

10 Aquí hacemos referencia a las columnas que sostienen una casa, como metáfora que describe los pilares de la vida comunitaria. Bajo esta visión, las comunidades tienen cinco pilares importantes: el territorio, las asambleas comunitarias, las autoridades comunitarias, el trabajo comunitario y las fiestas (cf. Rendón Monzón, 2011).

11 La centralidad de este concepto en el pensamiento totonaco de Huehuetla como aspecto significativo de la vida comunitaria es interpretado por Torres Solís (2019).

escribir una recopilación de creencias. Una que llego a recordar es: “Dicen los abuelos que si la cera de la mayordomía pesa, es porque dentro de la casa del mayordomo hay problemas”.

También el seminario nos ayudó a reflexionar a quiénes debíamos acudir para pedir la mayordomía, eso nos hizo investigar al sistema de cargos de Huehuetla. Tuvimos que preguntar quién era el fiscal mayor, los fiscales y semaneros. Recuerdo mucho esto, porque cuando estudiaba la universidad, en el primer semestre, nos pidieron abordar el mismo tema y solo recuperé la información que meses atrás había construido.

Figura 7

Estudiantes participan en la elaboración de ceras tradicionales de fiesta, acorde al método artesanal



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2019).

Figura 8

Recibimiento a la imagen de la Virgen de Guadalupe en la escuela, momento que marca el inicio de la fiesta comunitaria



Nota. Tomado del archivo del CESIK (octubre 2019).

En el área de Ciencias Exactas debíamos cotizar el presupuesto de la mayordomía, aunque también vimos otras formas en las que la gente de la comunidad ayuda, por ejemplo, el llevar productos como maíz, café, pan, eso ayuda mucho al mayordomo. En las plenarias (espacios de reunión estudiantil) abordamos mucho el tema, pues debíamos ir viendo cómo se lograría concretar la organización de la fiesta en el CESIK. Aunque solo me quedé en la planeación, pues justo en julio de ese año egresé de la preparatoria, me ayudó mucho a ver la mayordomía de otra manera.

Regresé en octubre cuando se llevó a cabo, y pude ver la realización y participación de profesores, estudiantes y padres de familia. Me enteré de que fueron los jóvenes quienes hicieron la cera con ayuda del papá de unas estudiantes de la escuela, eso fue impresionante porque todo lo que en su momento se había leído, investigado y platicado con los abuelos se puso en práctica en el aniversario 25 del CESIK.

Conclusión

El CESIK es una escuela de nivel medio-superior y un proyecto educativo en el municipio de Huehuetla, Puebla, que se vive y se explica desde la colectividad conforme a la experiencia de estudiantes, docentes y otros integrantes de la comunidad educativa. Quienes escribimos este texto, docentes de procedencia local, regional e internacional que hemos sido parte del proceso en algún momento de nuestras vidas, como sus portavoces testimoniamos el haber podido vivir su sentido alternativo en el ámbito de la educación formal.

El CESIK, como escuela, en su filosofía y práctica, encarna las propuestas de pedagogía que retoman lo propio y lo comunitario. En su origen histórico en el pueblo totonaco, surge en un contexto social de violencia, hecho que motivó a las y los totonacos procesos de concientización para buscar una revaloración identitaria a través de la conformación de la OIT, así como el impulso para lograr el derecho a la educación de nivel medio-superior.

Conforme a estas necesidades que vivieron los totonacos y totonacas, en el año 1994, la OIT buscó con la creación del CESIK que las y los jóvenes en ese contexto y en el contexto actual, respetemos, fomentemos y valoremos las costumbres y tradiciones de nuestro territorio a partir de la sabiduría de nuestras abuelas y abuelos, al ser ellos quienes han servido al pueblo a través de una estructura comunitaria basada en un pensamiento colectivo. Nuestra institución toma en cuenta este pensamiento en los principios de la filosofía indígena totonaca que forman la base de la enseñanza, considerando que la pedagogía necesaria en nuestra escuela debe surgir del conocimiento propio para fomentar en el CESIK una educación que es de los totonacos y totonacas.

En el transcurso del funcionamiento del CESIK, pese a su carácter como institución educativo formal, se ha buscado a partir de estrategias diversas, fomentar en las y los estudiantes los principios comunitarios. Para ello, aunque institucionalmente el marco curricular se sostiene en las asignaturas de la BUAP a través de un convenio de colaboración con la OIT, estratégicamente y sin olvidar el

enfoque de revaloración identitaria, se han implementado también asignaturas propias con el fin de incluir conocimientos y saberes de las culturas totonaca y nahua.

Desde la autonomía particular del proyecto escolar, en los últimos años se ha experimentado con nuevas formas de enseñanza para que las y los estudiantes desarrollen una cercanía con los conocimientos propios, entre ellas la implementación de proyectos integradores, ejemplo de ello es “El sabor del saber”, donde se participó directamente con la comunidad, al asistir a las casas de las madres de familia a cocinar los platillos investigados y sistematizarlos en un recetario escolar. Estos sirvieron a estudiantes y docentes para reconocer los conocimientos de los abuelos y abuelas, además, promovió el contacto y el diálogo con actores comunitarios, con ello facilitando a las y los estudiantes vivir experiencias personales que les han sembrado la valoración de los orígenes y el reconocimiento de la identidad propia, así como la reflexión crítica sobre procesos de despojo y de integracionismo nacional presentes en las instituciones, cultura y política dominantes.

Las experiencias pedagógicas vividas en el CESIK durante casi treinta años nos llevan a identificar que, sin importar que el proyecto no haya nacido bajo conceptos de decolonialidad o interculturalidad, ha generado un proceso educativo que retoma el sentir y las necesidades del pueblo totonaco. Al mismo tiempo, reconoce que existen otros procesos homólogos que se han llevado en los diversos territorios y pueblos originarios, como la educación comunitaria de Oaxaca y aquellos movimientos teóricos e ideológicos, como la decolonialidad y la interculturalidad crítica, que han señalado los cuestionamientos que estos implican a los ejercicios hegemónicos en varios ámbitos.

Para concluir, consideramos importante mencionar algunos de los principales retos y problemáticas actuales a los que busca responder el CESIK. Una de ellas es la fragmentación del tejido cultural y comunitario, que se nota en el hecho de que, en años recientes, varios/as de los y las estudiantes que ingresan a nuestra escuela ya no hablan la lengua indígena, ya no realizan o inclusive desconocen

ciertas prácticas tradicionales y comunitarias. Asimismo, hay una baja participación e interés de la comunidad en el proyecto escolar, a raíz de la preferencia por las ideologías de asimilación, así como por la apropiación y vaciamiento de los discursos de reivindicación identitaria por el sistema hegemónico. De ahí que nuestras prioridades giran en torno a una sistematización de los contenidos de las materias propias y de un modelo pedagógico propio, además del fortalecimiento de la interacción e incidencia comunitaria.

Referencias bibliográficas

- Arias Rueda, J., Arias Rueda, M. y Arias Rueda, C. (2021). Desarrollo de competencias de ingenieros civiles en formación a través de proyectos integradores. *Opción*, 37(96), 142-164. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7470628>
- Becerril Escamilla, A. (2014). *El Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoym CESIK, una estrategia para la continuidad y autonomía totonaca* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://bit.ly/4icdXGA>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Chakravarti, A. C. (2023a). Educación crítica y política en la preparatoria comunitaria indígena Cesik, Huehuetla, Puebla. *Mirada Antropológica*, 18(25), 122-147. <https://bit.ly/43f9ejm>
- Chakravarti, A. C. (2023b). Para seguir siendo indígenas “ahora y después”: la propuesta de educación originaria de la Preparatoria Totonaca CESIK en la Sierra Norte de Puebla, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 461-500. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.588>
- Chakravarti, A. C. (2023c). *Un lugar donde hacer-nos sujetos: experiencias pedagógicas para la construcción de subjetividades emancipadas en la preparatoria indígena totonaca “CESIK”, Huehuetla, Puebla* [Tesis de maestría]. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1969).

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI. (Original publicado en 1970).
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(1), 177-200. <https://bit.ly/41i1XfJ>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Hernández Aguilar, L. (2010). “Si con el nombre de indios nos humillaron y explotaron, con el nombre de indios nos liberaremos”: el proceso de configuración de un sujeto político indígena, estudio de caso de la Organización Independiente Totonaca (OIT) [Tesis de maestría, FLACSO-México]. <https://bit.ly/4kiUXYG>
- Hernández Loeza, S. (2019). Organizaciones etnopolíticas y derechos indígenas en Puebla. En M. Ventura Patiño y J. Uzeta Iturbide (eds.), *Derechos indígenas en disputa: legislaciones estatales y tensiones locales en México* (pp. 155-180). El Colegio de Michoacán; El Colegio de San Luis. <https://bit.ly/4bplBLB>
- Juárez de Gante, M. (2023). *La educación media superior en el CESIK de Huehuetla, Puebla para enseñar y aprender sobre pluralismo jurídico* [Tesis de maestría, Universidad Intercultural del Estado de Puebla]. <https://bit.ly/4hSQNoN>
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- López Bárcenas, F. (2019). La descolonización del pensamiento en clave indígena. *El Cotidiano*, 34(213), 123-133. <https://bit.ly/4bjFB2e>
- Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares; CONACULTA-Secretaría de Cultura; Gobierno de Oaxaca.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mignolo, W. (2001). Descolonización epistémica y ética: la contribución de Xavier Albó y Silvia Rivera Cusicanqui a la reestructuración de las ciencias sociales desde los Andes. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 7(3), 175-195. <https://bit.ly/4hXteLU>
- OIT. (s. f.). *Reglamento del Centro de Estudios Superiores Indígenas “Kgoyom” de la Organización Independiente Totonaca S. de S. S.* (No publicado).
- Oliver Vera, C. (2006). Enseñar y aprender mediante proyectos integradores. *Borden*, 58(3), 423-436. <https://bit.ly/41jSHYL>

- Rendón Monzón, J. (2011). *La flor comunal: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios* (2ª ed.). Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.
- Torres Solís, M. E. (2019). *Buen vivir en el totonacapan poblano: estudio de caso en el municipio de Huehuetla, Puebla-México* [Tesis doctoral, Colegio de Postgraduados]. <https://bit.ly/4gWyHRF>
- 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; Convenio Andrés Bello.

¿Cómo construimos interculturalidad en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay de Chile?

Teresa Venegas Fernández¹
Héctor Millanao Calluqueo²
Ignacio Muñoz Silva³

¿Quiénes somos y desde dónde escribimos?

Quienes participamos de la redacción de este texto, de diferentes maneras y en distintas circunstancias, hemos estado vinculadas/os al trabajo educativo de la institución y comuna que describiremos, situada en el territorio de Wallmapu. Desde Wallmapu, entonces, sentimos, pensamos y escribimos. Desde ahí nos preguntamos y buscamos construir una educación intercultural con un enfoque crítico y pertinente al contexto en donde se desarrolla. Dos de nosotras/os provenimos de otras regiones de Chile y uno es del territorio y cultu-

1 Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, magíster en Historia, diplomada en Interculturalidad y territorios. Actualmente es docente y coordinadora del Departamento de Interculturalidad Pewenche del Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay (contacto: teresa.emilia.vf@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2525-7871>).

2 Educador tradicional Lof Mari Epu Menuko. Actualmente es kimelfe del Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay (contacto: romariomillanao@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4331-7728>).

3 Profesor de Lenguaje y Comunicación, maestro en Pedagogía y docente en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay durante cinco años. Actualmente es investigador independiente (contacto: nachomunoz33@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6754-8958>).

ra pewenche.⁴ Escribimos observando la situación actual y el marco curricular vigente, como también las omisiones históricas y simbólicas que ha ejecutado el Estado chileno desde sus orígenes al presente con los pueblos y diversidades del país. Asimismo, escribimos de manera consciente en que todo el trabajo realizado no es garante de que los procesos y enfoque de trabajo intercultural prosperen, debido a las circunstancias vigentes del territorio local y nacional, en donde cada vez es más complejo posicionar el tema, debido a la hegemonía indiscutible de la educación y pensamiento occidentales como saberes válidos para todo el mundo, contrario a los saberes tradicionales locales que, incluso, dentro de las mismas comunidades, se vislumbra como algo obsoleto o demoníaco.

El objetivo que buscamos con este texto es dar a conocer el trabajo realizado por el Departamento de Interculturalidad Pewenche (DIP) dentro del único plantel educativo para jóvenes en la comuna de Lonquimay. Además, nos interesa visibilizar los vacíos de la legislación nacional al dejar el trabajo intercultural a voluntad de los establecimientos de educación media y el compromiso en la materia de sus autoridades, sin considerar lo esencial que es este punto para la autoafirmación y autoestima de las identidades del estudiantado entre 14 a 18 años.

Nuestro trabajo se articula en tres ejes principales: comenzamos con una breve introducción, a modo de contextualización, sobre las relaciones históricas entre el pueblo-nación mapuche y la sociedad occidental, desde las misiones religiosas coloniales hasta las políticas contemporáneas con la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), buscando ahí pistas sobre las perspectivas de interculturalidad que emergieron. Luego, nos situamos en nuestro escenario de estudio, el Liceo Bicentenario Polivalente Lon-

4 Pewenche o “gente de la araucaria”, hace referencia a habitantes de los territorios cordilleranos de Wallmapu, territorio ancestral mapuche, quienes previo a la conformación de los Estados-nación, poseían el control cordillerano del comercio entre Gulumapu (territorio del oeste, ocupado actualmente por Chile) y Puel Mapu (territorio del este, ocupado actualmente por Argentina).

quimay (LBPL), un establecimiento escolar de enseñanza media que recibe a jóvenes entre 14 y 18 años, ubicado en la comuna del mismo nombre, región de la Araucanía, Wallmapu, Chile. Desde ahí abordamos el trabajo que ha realizado el DIP a partir de 2021, que fue su constitución; dicho trabajo no se enmarca dentro del PEIB, debido a que solo rige en educación básica, lo que la vuelve una propuesta pionera en la materia. Luego, revisamos las opiniones del estudiantado que participa de las actividades propuestas. Por último, cerramos con las reflexiones y los sentires de quienes escriben respecto a las acciones realizadas y sus motivaciones.

A lo largo del escrito pueden encontrarse algunas interrogantes abiertas que han surgido precisamente de este acto de revisión histórica. No buscamos dar respuesta a ellas, pues consideramos que no estamos en posición de ello, más bien pretendemos que estas preguntas nos den las pistas para el futuro, sobre dónde continuar la construcción del trabajo intercultural y qué áreas son las que requieren nuestra atención. Comprendemos, además, que la interculturalidad no es estática, cambia según el tiempo y las circunstancias, por lo tanto, es un camino sinuoso, al menos en nuestro territorio y tiempo presentes.

Introducción: preguntas todavía vigentes

“¿Pueden agregar en su guía de trabajo hartos dibujitos para pintar y relajarse?”. Esas fueron las indicaciones cuando comenzamos a trabajar en el LBPL, a inicios de 2021. Esa frase, sin mala intención, vino a señalarnos la visión del trabajo que, como naciente departamento intercultural, llegábamos a desarrollar en el LBPL: un espacio para la distensión sin mayor contenido aparente.

La educación a distancia del estudiantado nos permitió en aquel entonces poder planificar nuestra ruta de trabajo por sobre el vínculo directo, ya que las directrices institucionales solo apuntaban a fortalecer la identidad y cultura local, visibilizando las particularidades del “grupo” pewenche dentro del “conglomerado” mapuche, pero sin objetivos definidos, ni marco curricular, ni ruta de trabajo a seguir. Si bien el LBPL establece dentro de sus sellos institucionales la

interculturalidad como pilar clave, aún su implementación es tímida y presenta muchas resistencias; por lo mismo es que poco se cuestiona sobre las prácticas cotidianas, a pesar de tener más del 60 % de estudiantes mapuche pewenche en su matrícula. Por esa razón, una de las primeras preguntas que nos surgió al llegar fue ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿será acaso traducir afiches y señalizaciones escolares del español al mapudungun?

¿Cómo se ha construido y entendido la interculturalidad cuando miramos hacia atrás y analizamos la relación entre el pueblo-nación mapuche y el Estado chileno en el ámbito educativo? ¿Hubo interculturalidad, por ejemplo, cuando se instalaron las primeras escuelas públicas chilenas en la frontera con el territorio mapuche? Panikkar (2000) propone la interculturalidad como la comunicación auténtica entre culturas, en tanto estas se alejan de su núcleo de creencias y axiomas para salir al encuentro con las otras. Un espacio fronterizo como el río Bío-Bío durante la primera mitad del siglo XIX se presenta como terreno fértil para que emerja un diálogo de estas características. Sin embargo, sabemos que estas escuelas estuvieron destinadas solamente para la población chilena y su funcionamiento era análogo al de los planteles presentes en el resto del país (Serrano *et al.*, 2012). Desde el momento mismo de su fundación, el Estado chileno opta por la exclusión y rehúye cualquier posibilidad de encuentro en las aulas que administra. Este aspecto continuará presente de ahí en adelante, articulado bajo una política de omisión que invisibiliza la cada vez mayor presencia del estudiante mapuche en los planteles educativos.

¿Estaba, quizás, la mirada intercultural presente en las escuelas misionales religiosas que también existían en ese espacio fronterizo? Las misiones católicas, franciscanas y dominicanas, en continuidad con sus antecesoras coloniales, eran nodos importantes en la frontera y sus escuelas estaban dirigidas especialmente a la población indígena. De acuerdo con Serrano *et al.* (2012), estos asentamientos “fueron un lugar de encuentro e intercambio de la sociedad fronteriza, y la escuela, más que aculturar, le entregó algunos instrumentos que los alumnos indígenas usaron para sus propios fines” (p. 247). Estas

interacciones podrían conducir a concebir dichas escuelas como interculturales. Sin embargo, es solo una cultura la que se moviliza para acudir al encuentro: son los *lonko*⁵ los que envían a sus hijos a recibir educación occidental, mientras las escuelas mantienen sus principios y propósitos inalterados; su fin último siempre es la evangelización del mapuche. Como bien plantea Walsh (2010), una interculturalidad solamente relacional, reducida al mero contacto, oculta las relaciones de poder y dominación presentes en estos “intercambios”, sin atender a las estructuras sociales que los configuran y “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p. 77).

¿Hubo una perspectiva diferente más tarde, después de la ocupación militar, con las reducciones y el despojo territorial que marcan el cambio de siglo para el pueblo mapuche? Durante la primera mitad del siglo XX, se desarrolló al interior de las comunidades un movimiento que se articuló en diferentes organizaciones, como Federación Araucana, Sociedad Caupolicán, Nueva Sociedad Lautaro, entre otras. Algunas de las demandas de estos colectivos apuntaron a ampliar el acceso del pueblo mapuche a un sistema educativo ya instalado y consolidado (Marimán, 2008; Donoso, 2008). Y en ciertas ocasiones, el Estado respondió. Así fue el caso de la primera ley indígena que, promulgada durante el Gobierno de Salvador Allende, en 1972, decretó la creación de cupos y hogares estudiantiles destinados para jóvenes de pueblos indígenas que accedieran a la educación superior (Williamson y Flores, 2015). Esta política respondía a los desafíos de la época: la educación chilena se expandió e inevitablemente entraron a sus aulas diferentes estudiantes mapuche que, con el tiempo, fueron exigiendo mayores oportunidades para desempeñarse en los niveles avanzados. ¿Era esa la interculturalidad? Se trataba de una cultura que “incluía” a la otra, pero que a su vez les exigía a los estudiantes adaptarse a un sistema que no ofrecía ningún cambio

5 Autoridad social, política y líder del pueblo mapuche que dirige y resguarda a su comunidad.

en sus estructuras. De todas formas, con el golpe de Estado de 1973, esta iniciativa quedó inconclusa.

¿Quizás la interculturalidad vino más tarde, con la transición democrática que sucedió a la dictadura? Los Gobiernos de este periodo desarrollaron una política educativa que se intentó alinear con las exigencias de los organismos internacionales. En ese marco, en 1995, se creó el PEIB, como parte de la iniciativa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), patrocinada por el Banco Mundial y el Estado chileno. Este incipiente PEIB tuvo como objetivo “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (DIPRES, 2013, citado en Williamson y Flores, 2015) y se centró en el impulso de experiencias piloto en entornos rurales. Con el tiempo, el PEIB se consolidó como un programa permanente, dependiente del Ministerio de Educación y con nuevos objetivos: formar ciudadanos interculturales y contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas. En 2010 se empezó a implementar el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena solo en establecimientos con un 50 % de estudiantes indígenas. Y en la actualidad, bajo el título de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, esta asignatura se imparte de manera obligatoria en los niveles de enseñanza básica, solamente en aquellos planteles cuya población escolar indígena es igual o mayor al 20%.

¿Está ahí la mirada intercultural, entonces, en una asignatura que ha conquistado paulatinamente su espacio en el disputado currículum nacional? Si es que volvemos la vista al breve recorrido que aquí hemos trazado, es posible hablar de un avance: desde la omisión y la asimilación se ha llegado a un mínimo de reconocimiento institucional. Sin embargo, el PEIB no ha estado exento de críticas. Pronto se advirtió que el programa promovía una “identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas” (Quintrileo *et al.*, 2013, p. 59). Y algunos años después, Williamson y Flores (2015) recopilaron una serie de observaciones que distintos actores del movimiento mapuche han realizado respecto a la propuesta, dentro de las que destacan el estancamiento

del presupuesto y la cobertura, la mirada folklorizante y esencialista del currículum, la escasa revitalización de las lenguas y la exclusión de la enseñanza secundaria, educación media, como de las áreas urbanas con un porcentaje inferior al 20 % de población indígena.

¿Cómo se ha construido la interculturalidad? Si seguimos con Walsh (2010), es posible plantear que se ha llegado a una “interculturalidad funcional”. Existe un reconocimiento de las diversas culturas y una inclusión de estas, pero bajo una mirada que no apunta ni cuestiona las causas de las desigualdades sociales y culturales, en tanto esta “forma parte de lo que varios autores han definido como ‘la nueva lógica multicultural del capitalismo global’, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo” (p. 78). Algo similar postulan Williamson y Flores (2015), quienes después de su revisión histórica, concluyen que la implementación de las políticas de EIB “no ha conseguido impactos y transformaciones significativas. Bajo este prisma, Chile es un ejemplo de políticas de EIB enmarcable dentro del multiculturalismo liberal” (p. 17) ¿Cómo se construye interculturalidad, entonces? La pregunta continúa abierta e invita a buscar nuevas formas de pensarla y abordarla.

El LBPL y el DIP

Ahora traslademos nuestra pregunta a un espacio concreto. Volvamos al LBPL. De acuerdo con los últimos datos censales (INE, 2017), en esta localidad viven 10 252 personas y 55,59 % de los habitantes declara pertenecer al pueblo mapuche. El LBPL recibe estudiantes del nivel de enseñanza media (14 a 18 años) y tiene como misión promover su continuidad de estudios superiores o su inserción laboral. Para esto, ofrece dos modalidades: la humanista-científica, destinada a quienes deseen continuar su formación en la educación superior, y técnico-profesional, para quienes buscan obtener un título que les permita desempeñarse en un área específica.

Al ser el único establecimiento que ofrece enseñanza media en la comuna, todos los años llegan egresados de las diferentes escuelas

básicas de los sectores urbanos y rurales. Así, al igual que las antiguas escuelas misionales establecidas en la frontera, el LBPL se constituye como un punto de encuentro donde convergen diversidad de estudiantes con diferentes orígenes, trayectorias y propósitos. Es un espacio donde la pregunta por la interculturalidad emerge y se multiplica: ¿está la interculturalidad en las prácticas?, ¿interculturalidad para quiénes?, ¿desde quiénes?, ¿quién la promueve y la construye?

Quizás para empezar a responder, es importante plantearse “la cuestión del poder” (Bello, 2009). El LBPL, como la mayoría de los establecimientos de educación pública en Chile es de dependencia municipal, sus decisiones políticas y administrativas dependen de la autoridad local. Específicamente del alcalde, que se elige cada cuatro años en la comuna. Cualquier tentativa de construir un diálogo intercultural que modifique las estructuras del establecimiento está supeditada a la aprobación de la administración municipal.

El DIP del liceo es producto de una convergencia temporal entre presiones de las comunidades —a través del centro general de padres, madres y apoderados— y la voluntad de la autoridad institucional en ese entonces, quien hizo eco de la demanda generando la contratación de dos funcionarios: una profesora de historia con estudios en la cultura mapuche y un asesor intercultural del territorio, nativo en lengua, práctica y cultura pewenche. Ambos conforman el DIP, sin embargo, su posición todavía es frágil. Por una parte, la continuidad está atada a las decisiones de una administración política que se renueva cada cuatro años. Por otra, durante su breve existencia ha debido disputar constantemente el espacio en el establecimiento y defender sus propósitos e intervenciones, tanto de quienes trabajan allí y no se adhieren a una política educativa intercultural como de quienes son apoderados y en más de una ocasión han manifestado su inquietud sobre la enseñanza de estos contenidos en el establecimiento.

Las primeras preguntas que surgieron fueron ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo lograr en 45 minutos a la semana fortalecer identidad y cultura local, al mismo tiempo que “desprejuiciamos” las ideas despectivas de carácter racial presentes en estudiantes no mapuche como también en jóvenes mapuche con el advenimiento de

la modernidad y los nuevos credos? A tres años de existir como departamento, aún no damos con ello e ignoramos si en la mutabilidad permanente se podrá dar con una solución. Pero en este transitar sí podemos constatar hitos colectivos como parte de las transformaciones cotidianas entre jóvenes estudiantes mapuche y no mapuche.⁶

¿Cómo construimos interculturalidad, entonces? Los relatos que se presentan a continuación son testimonios de la fragilidad con que se alcanza a sostener esta pregunta, pero también de una lucha incansable por generar un espacio donde poder pronunciarla y buscar las respuestas.

El *rewē*

El *rewē* es un espacio ceremonial en donde solo debe estar presente lo puro o nuevo. Es por ello que cada comunidad tiene un *rewē* donde cada año, al agradecer a la naturaleza y energías tutelares, se ofrendan alimentos de temporada como sinónimo de lo nuevo. De la misma manera cada *reñmawen* o grupo familiar destina un espacio en el patio de su casa para este fin, con el objetivo de renovar y recargar de energías en cada amanecer. Destacamos, además, que el *rewē* es un lugar de conexión entre el *che* (persona) y las diferentes dimensiones del *mapu* (tierra) y *wenu mapu* (tierra del cielo o dimensión del cielo), evidenciándose en los grandes *kamarrikun pewenche* (gran ceremonia dirigida por un *lonko*) y los *machitun* (ceremonia desarrollada exclusivamente por un *machi*) quienes a través de sus *püllü* (espíritu) pueden viajar a las dimensiones del cosmos.

La instalación del *rewē* se hizo en el contexto del *we tripantü*, en 2021 (ceremonia de renovación muy importante para el pueblo mapuche, coincidente con el solsticio de invierno). La instalación del *rewē* responde no solo a lo factual de conmemorar esta ceremonia, sino también para visibilizar y dar lugar dentro de la institución a la

6 *Pu mapuche* es la forma correcta de hablar en plural, ya que la palabra “mapuches” solo existe en español.

dimensión espiritual, que es trascendental al momento de abordar una educación de carácter intercultural: es en la naturaleza donde convive el *che*. Este *rewe* se constituyó entre estudiantes, apoderados, autoridades de las comunidades y el *kimelfe* intercultural.

Sabemos que es muy delgada la línea que nos separa de la folclorización de las ceremonias por parte de las instituciones públicas, es por ello que la instalación del *rewe* y las ceremonias del *we tri-pantü*, son organizadas con el estudiantado que desee participar, sus familias y las autoridades tradicionales de las comunidades. El *rewe* continúa en el mismo lugar, a pesar de las generaciones y los inviernos se mantiene incólume. Cada año, cuando celebramos *we tri-pantü*, lo renovamos y hacemos la ceremonia ahí; cada vez que salimos a otro territorio o se realiza alguna actividad importante agradecemos y pedimos guía y protección mientras se desarrollen las acciones.

A fines de 2021, realizamos otro ejercicio mediado por el Centro General de Padres, Madres y Apoderados, el *anum lawen* con estudiantes de primer año. *Anum lawen* hace referencia al trasplante de plantas con fines curativos y medicinales. Esta experiencia, además de acercar al estudiantado al uso medicinal de las plantas, facilitó el vínculo con la naturaleza. Esta experiencia pedagógica la hemos repetido en 2022 y 2023, siempre con los jóvenes del primer año medio, para poder participar de la cosecha de las plantas y semillas al año siguiente.

Talleres

En 2022 se retomaron las clases presenciales en los establecimientos públicos del país y desde ese momento comenzamos a realizar clases periódicas a través de dos medios formales: talleres de libre elección de 1° a 4° medio y la asignatura obligatoria de Cultura Mapuche Pewenche (CMP) en 1° y 2° año. Primero nos referiremos al trabajo realizado en los talleres electivos, abordando dos ejercicios claves a potenciar. Luego, abordamos lo que ha significado la asignatura CMP con las oportunidades y desafíos que emergen al llevar al aula la cultura indígena local.

Palin awkantun (juego del palin)

El *palin* es una práctica social y espiritual mapuche, a la vez que un deporte, que desde hace algunos años ha dejado de desarrollarse en las comunidades con la introducción masiva y popular del fútbol. Al retorno de clases presenciales comenzamos a salir al estadio con *pu weche*⁷ señalando los principios, conceptos y vocabulario implícito en el juego.

Resumidamente, el *palin* consiste en el enfrentamiento de dos equipos con 5 a 21 jugadoras/es por lado, dependiendo de la cancha y asistentes a la actividad. Cada equipo debe anotar una “raya” en el equipo contrario mediante el desplazamiento del *pali* (pequeña pelota de madera o cuero), el cual solo puede ser movilizada a través del *wiño* (bastón de madera muy similar al de *hockey*). Se juega en una cancha llamada *paliwe* de 12 metros de ancho por 200 metros de largo, aproximadamente. En el *paliwe* se posicionan los equipos frente a frente, cada jugador/a tiene su *kon*, quien es su contrincante a la vez que su *wenuy*, a quien debe conocer e intercambiar algún alimento o presente finalizado el juego, reforzando así los lazos entre comunidades.

Figura 1

Un equipo de palin del LBPL



7 Significa “jóvenes” y se entiende como toda persona que no ha llegado a una edad madura o a la adultez. Este término no hace distinción de género.

Figura 2
El juego de palin



Como liceo, no tenemos una cancha para realizar el juego. Hemos debido hacer uso de aquellos espacios públicos que cumplen en parte con las condiciones mínimas de un *paliwe*, siendo muchas veces expuestos a comentarios de la población local, tanto de apoyo como de rechazo, frente a la práctica del juego. Junto a esta falta de infraestructura y sumado a las características del juego y el uso de *wiño*, muchos/as *pu weche* dejaron de participar por miedo o precaución, mientras que otros/as demostraron gran habilidad, destreza, entusiasmo y respeto por el juego, creando una selección de *palin* mayoritariamente femenina, con la que hemos podido realizar encuentros con otros establecimientos dentro y fuera de la comuna. ¿Por qué es mayoritariamente femenina?, es una pregunta que trae un estudio en sí misma.

***Epewtun* (teatralización del relato)**

“Vivos no nos iremos, muertos nos sacarán” rememoró el abuelo Alfredo Meliñir Ñanco, mientras relataba su experiencia de

lucha entre los años 70 y 90 del siglo pasado, por la defensa del *pewen* (araucaria) y el derecho a habitar sus tierras ancestrales. A inicios de los 70, la comunidad indígena de Kumkeñ-Quinquen alzó la voz para exigir el cese a la tala, dos décadas más tarde se declaró al árbol “Monumento natural” prohibiendo así su corte y comercialización. Esta historia, narrada en primera persona por uno de sus protagonistas, inspiró la teatralización de la lucha de Quinquen.

Mediante este encuentro de memoria intergeneracional titulado “Ta ke che ñi piam-Nuestros/as abuelos/as dicen”, estudiantes, funcionarios y la comunidad pudimos conocer el testimonio de la lucha de Quinquen. Este relato, sumado a la revisión bibliográfica y de prensa, fue teatralizado por estudiantes del taller de 1° y 2° año, pudiendo llevar la obra a la escuela de la propia comunidad de Quinquen y al XV Encuentro Juvenil de las Artes, en Osorno. Sin duda esta experiencia ha sido una de las más nutricias en cuanto al diálogo y encuentro intercultural, ya que es la comunidad local y sus protagonistas quienes dan cuerpo al trabajo a desarrollar por la institución educacional mediado por el arte.

Figura 3

Presentación de la obra en el Encuentro Juvenil de las Artes, en Osorno



Figura 4
Encuentro en Quinquen



Figura 5
Conversatorio y presentación teatral en Quinquén



La asignatura de CMP

Tal como señalamos al principio del artículo, no existieron directrices para la asignatura de CMP cuando se comenzó a dictar. Como departamento, elaboramos nuestra propia propuesta en constante revisión y retroalimentación interna. Territorio, lengua y cultura son los ejes transversales que cruzan el trabajo de la asignatura, buscando poner en conocimiento de *pu weche* y también en valor, el *kimün* (conocimiento ancestral), así como la historia local a través del rescate de la toponimia, relatos, historias y usos de plantas. La mayoría de estas informaciones pueden recogerlas en sus casas, desde sus núcleos familiares, son los abuelos y abuelas de los estudiantes las últimas generaciones que crecieron con “soberanía cultural”⁸ y su relato propio, como su legado, los cuales son cruciales para el tiempo presente tanto en lo local como para la cultura e historia continental.

Gracias a esta asignatura se han podido rescatar y visibilizar nombres antiguos, otras formas de nombrar el mundo, cerros, ríos, sectores, historias. El estudiantado manifiesta con orgullo y compromiso su conocimiento e interés por abrir más espacios donde su cultura sea visibilizada e incorporada efectivamente a los planes institucionales. Del mismo modo que se fortalece la identidad y cultura local, la asignatura generó que se expusiera la profunda herida de discriminación racial, junto al negacionismo del mestizaje, debido al eurocentrismo que aún existe en nuestro territorio. Este punto hizo que los planes de convivencia escolar introdujeran una mirada formativa sobre este tipo de discriminaciones.

Por último, el espacio creado por el DIP motivó al estudiantado a optar por sistemas de salud alternativos al occidental, como es el uso de hierbas medicinales y la consideración de la dimensión espiritual

8 Si bien existe soberanía cultural en la niñez de nuestros abuelos desde una mirada de conocimiento y entendimiento de la naturaleza y universo, no estuvieron libres de represión cultural por parte de las primeras enseñanzas occidentales, que buscaban la evangelización y la desconexión de conocimientos de las comunidades a través de las escuelas.

en la enfermedad, nociones propias del mundo indígena en nuestro continente. Mediante el apoyo del asesor intercultural, jóvenes y adultos, pudieron acercarse a la *lawentuchefe* del pueblo (persona que puede identificar la enfermedad y tratarla con plantas medicinales), ñaña Silvia Salinas, para recibir atención de salud como también validar dentro de la institución ciertas recomendaciones y horarios indicados por la *lawentuchefe*, situación que hace algunos años atrás era netamente otorgada por los centros de salud occidental.

¿Qué opiniones tiene el estudiantado?

Al conversar con quienes encarnan y protagonizan las experiencias pedagógicas del DIP, es posible aproximarnos a la pregunta por la interculturalidad. Son estas personas quienes habitan cotidianamente el LBPL, por lo que sus perspectivas y testimonios resultan fundamentales para comprender los desafíos y alcances del DIP.

En un *gütram* (conversación) con *pu weche* cercanos al DIP logramos rescatar diferentes puntos de vista en relación con la interculturalidad en el establecimiento, así como su visión comunal. Esta conversación se generó a través de dos mecanismos: en primera instancia se desarrolló un *gütramkawün*, es decir, un encuentro a conversar entre diferentes niveles escolares de educación media; la segunda modalidad fue a través de un documento escrito, en donde los estudiantes pudieron plasmar su visión sobre cómo se ha estado desarrollando y poniendo en valor la interculturalidad en la institución, considerando los desafíos presentes.

Así, el estudiantado coincide en mirar críticamente el panorama actual. En particular, manifiestan cierta disconformidad con los procesos que se realizan a nivel institucional. De este modo, al referirse a la posible existencia de una política intercultural en el LBPL, una alumna considera que esta se desarrolla solo “hasta cierto punto, porque no le dan toda la importancia que se merece, siendo que gran parte de los estudiantes son pertenecientes a la cultura, por lo que deberían darle muchísima más importancia” (Sofía Meliñir, 5 de diciembre 2023). Otro compañero, para plantear su opinión, señala

lo que sucede con las acciones que realiza el DIP: “La verdad es que yo siento que las actividades en general no son muy valoradas por la comunidad escolar, pero para mí son muy significativas” (Desiderio Carilao, 5 de diciembre 2023).

En relación con lo anterior, otro aspecto relevante al que ape-
lan es la memoria familiar y comunitaria para explicar el presente. Así, al reflexionar sobre la baja participación en las actividades inter-
culturales del LBPL, una de las estudiantes explica que “anteriormente estaba prohibido el idioma y la cultura, entonces muchos adultos
crecieron ocultándose y ahora siguen con ese miedo interno por lo
cual las nuevas generaciones crecen sin conocer o hablar su idioma” (Melissa Escalante, 7 de diciembre 2023). Otra compañera, en cam-
bio, observa cómo esas situaciones persisten en la actualidad:

Hay personas que se burlan, por lo que a algunos les da vergüen-
za participar. Por eso y porque los adolescentes se dejan influenciar
mucho por su entorno, entonces si tienen amigos a quienes no les
interesa, prefieren irse con sus amigos. (Kamila Triviño, 7 de diciem-
bre 2023)

Los testimonios anteriores guardan relación directa con la va-
loración que chicos y chicas hacen de una instancia donde se visibi-
lice la cultura mapuche pewenche. De hecho, para uno de los partici-
pantes el que exista el DIP “es muy significativo porque es un espacio
en que uno comparte conocimiento y puede hablar tranquilo de las
cosas sin que otros te miren”. Sobre la misma pregunta, otra estu-
diente señala lo siguiente: “Yo me considero parte del proceso ya que
vamos a muchas partes a mostrar sobre la zona y cosas que hacemos”
(Melissa Escalante, 7 de diciembre 2023).

Por último, al proyectar el futuro del trabajo del DIP, algunos
participantes manifiestan sus deseos. Uno de los jóvenes apunta a
una mayor profundización de las acciones realizadas: “Me gustaría
que alargaran los periodos y que tuviéramos más salidas, con más
tiempo para poder profundizar más y que no sea solo una vez a la
semana, sino que fueran en más ocasiones” (Sofía Meliñir, 5 de di-
ciembre 2023). En una línea similar, una compañera se refiere a la

situación de la lengua: “Poder practicar más el idioma y poder profundizar su cultura, para así poder mostrar cómo era y no dejar al olvido la cultura pewenche” (Melissa Escalante, 5 de diciembre 2023). Y otra estudiante, por su parte, retoma la visión crítica de la actualidad y plantea algunos aspectos coherentes con lo que se ha expuesto hasta ahora:

Me gustaría que se le diera más espacio en el liceo para que los estudiantes puedan conocer mejor de la cultura. En este caso me gustaría que cada estudiante pudiera elegir, ya que así en la clase o en el momento que se realice estén todos en la misma postura. Y también me gustaría que en el liceo se pudiera tener un lugar en donde se pueda hacer un *rewe* y que esté protegido, porque en donde está el actual *rewe* le llegan hasta pelotazos y cada vez que hacemos alguna ceremonia las personas que pasan por la calle hasta a grabar se ponen y no deberían hacerlo, por algo de respeto hacia la cultura y a lo que se está realizando. (Kamila Triviño, 7 de diciembre 2023)

Reflexiones finales: mirar y valorar el camino recorrido

A partir de lo recorrido hasta acá, es posible identificar algunas características que atraviesan esta experiencia pedagógica que permiten trazar ideas respecto a la construcción de la interculturalidad. Proponemos cuatro dimensiones o niveles para organizar esta reflexión.

En primer lugar, en un nivel más evidente, el trabajo del DIP ha implicado necesariamente una disputa por el espacio. Acciones como la instalación del *rewe* o el juego del *palin* en diferentes lugares de la comuna visibilizan prácticas que hasta entonces se mantenían ocultas o desplazadas. Como se señaló antes, estas situaciones pueden generar incomodidad, en tanto no existe un consenso oficial que habilita el uso de los espacios, sino más bien una decisión colectiva de recuperarlos y ocuparlos. La lucha por el reconocimiento suele despertar resistencias: la interculturalidad no está exenta de conflictos, pero quizás es preferible sacar a la luz esas tensiones, a mantenerlas ocultas u olvidadas.

En segundo lugar, es posible apreciar una dimensión intergeneracional presente en todas las actividades del DIP. Si bien la institución escolar es siempre un espacio donde se encuentran diferentes grupos etarios, las experiencias descritas en este texto proponen un abordaje diferente. La participación de las autoridades tradicionales en las ceremonias, la siembra y cultivo de *lawen* y la recuperación de la memoria local son instancias que desbordan los roles fijos de profesores y estudiantes en las aulas y abren otras vías para pensar el diálogo entre jóvenes y adultos. Para el pueblo mapuche, las personas mayores ocupan un lugar central en la organización comunitaria y en la circulación de saberes. Es alrededor del *kütral* (fogón) donde *pu weche* conversan con los adultos y acceden al *kimün* de su cultura. Así lo relata Elicura Chihuailaf (2019), poeta mapuche, en sus memorias:

Por las noches oímos los cantos, cuentos y adivinanzas, a orillas del fogón, respirando el aroma del pan horneado por mi abuela, mi madre o la tía María, mientras mi padre y mi abuelo —*Lonko*, Jefe de la comunidad— observaban con atención y respeto [...]. Sentado en las rodillas de mi abuela oí las primeras historias de árboles y piedras que dialogan entre sí con los animales y con la gente. Nada más —me decía— hay que aprender a interpretar sus signos y a percibir sus sonidos que suelen esconderse en el viento. (p. 21)

Sobre lo mismo, la académica mapuche Elisa Loncon (2023) señala, sobre el poder e importancia de la conversación, lo siguiente:

El *zugun* (el habla) no solo es la expresión de la razón, del pensamiento o del intelecto, sino también la expresión de sentimiento y de la espiritualidad; las culturas indígenas cultivan la fuerza de las palabras en esta triple dimensión: razón (conocimientos), sentimiento y espiritualidad [...]. Para nuestra cultura la oralidad, la narración, contar la historia, contar las enseñanzas a través de los cuentos, conversar, dar consejos, son bonitas formas de usar la lengua y constituyen formas fundamentales del traspaso de nuestra historia y conocimiento a nuestro pueblo y a las generaciones futuras. (p. 16)

En relación directa con lo anterior, el vínculo intergeneracional también se articula con una construcción del conocimiento

que difiere de los conductos regulares escolares. Las prácticas aquí descritas muestran a la oralidad y la corporalidad como vehículos principales de transmisión de saberes y memorias que, además, se encuentran profundamente arraigadas en el territorio (Olivé y Valladares, 2015). De este modo, junto con las ecuaciones algebraicas, las actividades de laboratorio, la escritura de ensayos literarios y las clases en inglés, coexisten prácticas como el cultivo de *lawen*, el juego del *palin*, *ngellipun*, la recuperación de la memoria comunitaria, la representación teatral, entre otras. En esa línea, se manifiesta con fuerza una dimensión epistemológica de la interculturalidad, en tanto se proponen otras formas de conocer, desplazadas en el currículum y en la didáctica por la racionalidad científica occidental (Pérez Ruiz, 2016).

Por último, a la base de todos estos procesos se halla una perspectiva particular de la realidad y el ser. Como sucede con otros pueblos indígenas del continente, para el pueblo mapuche, el ser humano no se encuentra separado de la naturaleza, sino que se encuentra integrado a un tejido más amplio. En palabras de Arturo Escobar (2014), se trata de una ontología relacional, para la que “los territorios son espacios-tiempos vitales de toda comunidad de hombres y mujeres. Pero no solo es eso, también son los espacios-tiempos de interrelación con el mundo natural que circundan y es parte constitutivo de este” (p. 103). De este modo, se trata de una cosmovisión propia del territorio que se abre paso dentro del establecimiento escolar y entra a coexistir con la ontología dualista que permea el quehacer pedagógico de la institución: con el *rewe* no solo se establece un espacio ceremonial para la conexión con la naturaleza, sino que también se abre la recuperación de una visión de mundo hasta entonces marginada del liceo.

A modo de cierre: desafíos para continuar el recorrido

¿Cómo se construye la interculturalidad? Este escrito no entrega una respuesta y no era ese su propósito: la pregunta permanece abierta y continúa vigente el desafío de seguir ensayando. Sin em-

bargo, sí se intentaron trazar algunas coordenadas que permitieran situar mejor la interrogante, reconocer el sendero hasta ahora caminado e identificar un horizonte de construcción.

En primer lugar, respecto al plano político e institucional, se hace evidente que las estructuras nacionales y locales existentes no alcanzan a ofrecer un soporte sólido que posibilite sostener y proyectar la propuesta del DIP. Por una parte, un breve vistazo al pasado histórico entrega luces sobre los constantes bloqueos y los mínimos avances que presentan en materia de educación intercultural. El proyecto de un Estado nacional homogéneo que se forjó en el siglo XIX continúa vigente y así quedó refrendado en la reciente derrota de una propuesta constitucional que reconocía la existencia de otras naciones dentro de un mismo territorio. Además, el retroceso de las ciencias sociales en el currículum y su desvalorización frente a otras disciplinas, generan fuertes limitantes cuando se intenta avanzar en contenidos locales.

Por otra parte, si bien el DIP ha logrado hacerse de un espacio en medio de la rígida estructura escolar, la fragilidad continúa siendo uno de sus principales signos. Además de la dependencia provisoria de las autoridades de turno, su existencia todavía genera desconcierto y resistencia en la institución que lo aloja. Para una parte de la comunidad, el DIP —y la interculturalidad— constituye una especie de apéndice, una oficina ubicada al borde, donde se “atienden” a algunos estudiantes particulares. Queda pendiente, entonces, el desafío de generar en el grueso del profesorado y demás trabajadores un compromiso por incorporar la mirada intercultural al centro de sus prácticas institucionales.

No obstante, las experiencias relatadas y los testimonios dan cuenta de una valoración y apropiación de la instancia como de la necesidad de continuar trabajando y profundizando. El desconcierto mencionado más arriba quizás es un primer paso, necesario para sacudir y remover algunas ideas que han permanecido demasiado tiempo quietas. La oficina periférica del DIP se ha convertido en una frontera porosa: al tiempo que empuja los límites tradicionalmente fijados, abre la puerta para que al liceo ingresen palabras, heridas, ri-

tos, prácticas, memorias y saberes que hasta entonces se encontraban invisibilizados. Es la población juvenil la que ha sabido apoderarse del espacio que se les ofreció y también es ella quien continuarán encarando la pregunta por la interculturalidad que nos trajo hasta acá, otorgándole vigencia y urgencia para que las comunidades demanden políticas públicas acorde con las necesidades de diversidad cultural-territorial y pueda asegurarse el desarrollo oficial de una educación intercultural y no solo por voluntad o convicción de quienes la imparten en un momento dado.

Referencias bibliográficas

- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferencias a América latina y el Caribe. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp.57-76) Plural; FUNPROEIB Andes. <https://bit.ly/43krfwz>
- Chihuailaf, E. (2019). *La vida es una nube azul*. LOM.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA. <https://bit.ly/4hWYlac>
- INE. (2017). *Resultados CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://bit.ly/4hS1vMt>
- Loncon, E. (2023). *Azmapu: aportes de la filosofía mapuche para el cuidado del Lof y de la Madre Tierra*. Ariel.
- Marimán, P. (2008). La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. *ISEES*, (2), 135-152. <https://bit.ly/4kk1pPn>
- Olivé, L. y Valladares, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101. <https://bit.ly/4i0LCU7>
- Panikkar, R. (2000). *Religión, filosofía y cultura*. Polylog. <https://bit.ly/41k0Hc5>
- Pérez Ruiz, M. L. (2016), La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR*, 14(1), 15-29. <https://bit.ly/3F2C6Bj>
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultu-

- ral Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos*, 23(1), 45-61. <https://bit.ly/4i-2sOnm>
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1920-2010): aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- 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; Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Universidad de la Frontera.

Lista de estudiantes entrevistados

- Desiderio Carilao Ñanco (5 de diciembre de 2023).
Melissa Escalante Vásquez (5 y 7 de diciembre de 2023).
Sofía Meliñir Sepúlveda (5 de diciembre de 2023).
Kamila Triviño Meliñir (7 de diciembre de 2023).

Treinta años de producción académica en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

Soledad Guzmán¹

Francisco Rodríguez Mazón²

Introducción

La Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador es un programa de licenciatura que tiene treinta años de vigencia y ha estado orientado a la formación de maestros indígenas que fortalezcan los procesos de la educación intercultural bilingüe (EIB) del país. Este es un programa que nació en el marco de las reivindicaciones de la población indígena que se manifestaron a principios de los años 90, las cuales exigían fundamentalmente el derecho a la tenencia de tierras, a los intercambios comerciales justos y al acceso a una educación con pertinencia social, cultural y lingüística.

-
- 1 Licenciada en Ciencias de la Educación y magister en Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba (Bolivia). Es docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe e integrante del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: sguzman@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2163-2805>).
 - 2 Licenciado en Comunicación Social por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) y máster en Innovación de la Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar. Es docente de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe e integrante del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la UPS (contacto: frrodriguez@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6736-0227>).

La Carrera ha experimentado una serie de cambios y modificaciones a lo largo de su historia. Algunas de estas modificaciones se produjeron por necesidades y características propias del programa y/o de la población beneficiaria. Otras, por exigencias estatales y/o del mismo proceso de formalización del programa. Podemos identificar *tres grandes periodos* en su caminar, en los que siempre ha estado presente la apuesta por la formación universitaria de jóvenes y adultos indígenas en el marco de una EIB que promueva el mejoramiento de la calidad de vida de sus propias comunidades y poblaciones.

El primer periodo de la Carrera va desde 1994 hasta 2003, cuando comenzó el trabajo formativo de educadores indígenas en la comunidad quichua³ de Zumbahua, ubicada en el páramo de los Andes, donde también se consideró la formación política de los educadores (Granda e Iza, 2014). “En este periodo, el programa se lo conoce como la Universidad del páramo” (p. 657).

El segundo periodo comprende de 2003 a 2018. Como indican Granda e Iza (2014), inicialmente, en 2003, la propuesta académica se trasladó a la ciudad de Latacunga, donde funcionó el primer punto focal de este periodo. Posteriormente, la propuesta se amplió en términos geográficos: entre 2003 y 2008 se crearon cinco nuevos puntos focales del programa: Otavalo, Cayambe, Wasakentsa y Simiátug. De los seis puntos focales mencionados solamente el de Simiátug no funciona actualmente. Los autores sostienen que este período inició “marcado por tres tendencias que se han retroalimentado entre sí: ampliación de la oferta educativa hacia otras localidades, institucionalización del programa, y énfasis en la formación pedagógica-didáctica” (p. 659).

El tercer periodo comprende desde 2018 hasta la actualidad. El hito que inició este nuevo periodo fue el cambio de la Carrera de la modalidad a distancia a la modalidad en línea, con una nueva malla curricular.

3 En la redacción de este documento se usa la escritura en español (quichua) y se respeta la escritura kichwa cuando se citan documentos que usan dicha forma. Vale acotar que ambas palabras significan lo mismo.

Así, el trabajo formativo de la Carrera de EIB en la UPS es una experiencia pedagógica alternativa, en tanto ha priorizado el desarrollo, debate y reflexión de conocimientos propios en constante diálogo con la denominada “ciencia occidental”. Dicha tarea se evidencia en toda la formación, las temáticas y el enfoque de la Carrera, pero espacialmente en la producción académica de estudiantes y docentes que, desde el inicio, lo han plasmado en sus trabajos investigativos de titulación. Estos trabajos presentan características singulares al momento de mirar sus autores, los lugares geográficos donde se sitúan, las problemáticas que abordan, la metodología que siguen y la forma de producción académica que desarrollan. Desde sus comienzos, la Carrera de EIB tituló a sus egresados a través de la realización de trabajos de grado con base en investigaciones empíricas. Si bien desde 2017 se ha dado prioridad a la realización del “examen complejo” como forma de titulación, esto no anula la importancia de los trabajos de investigación que se realizan hasta la fecha.

En el presente texto partimos de la premisa de que las investigaciones realizadas por estudiantes de la Carrera son un aporte importante para los debates acerca de la educación en general y de la EIB en particular, puesto que la gran mayoría de estos trabajos están fundamentados en investigaciones empíricas, histórica y socialmente situadas, desarrolladas por los propios actores sociales de las comunidades. Consideramos importante volver la mirada a esta producción académica en tanto contribuye a la generación de nuevos conocimientos científicos. Al respecto, Sánchez Parga (2005) plantea que, en el espacio universitario, los trabajos de titulación (hasta esa época desarrollados solo como tesis de grado):

Constituyen la mejor oportunidad para que el estudiante, contando con los necesarios apoyos y requerimientos académicos, pueda hacer la experiencia científica de producir conocimientos en el área de su ciencia y especialidad o carrera. Sin esta experiencia académica, con todas sus exigencias y colaboraciones o recursos disponibles durante su formación, el estudiante difícilmente podrá después llevar a cabo una práctica científica de esta índole, lo que por otra parte supondrá

siempre un vacío en su formación profesional y futuros desempeños profesionales. (p. 26)

Por ello es crucial visibilizar estos esfuerzos y comprometer-nos a contribuir con ellos, en la construcción de una teoría pedagógica escolar que surja de las propias realidades indígenas.

Sabemos que este estudio es solo un primer acercamiento al tema, por lo que en esta ocasión presentamos datos que giran en torno a la idea de que la producción académica de los estudiantes de la Carrera de EIB es importante, tanto por su cantidad como por sus temáticas. Así, su revisión y estudio podría dar pistas para seguir trabajando en la formación de educadores indígenas en el país.

El hecho de que este trabajo sea elaborado por dos docentes relativamente nuevos en la Carrera es significativo por dos razones. Primero, porque nos permite conocer los procesos investigativos de la Carrera y así adentrarnos más en su dinámica. Segundo, porque —como docentes— pretendemos enmarcarnos en una perspectiva reflexiva de nuestra propia práctica y en una visión autocrítica del proceso que llevamos adelante, en el marco de apoyo a los proyectos políticos reivindicativos de las poblaciones indígenas, en el ámbito de la educación escolar. De este modo, lo que buscamos es encontrar la excusa apropiada para pensarnos y repensarnos como carrera, aprender y reaprender de nuestras experiencias para mejorar lo que hacemos hoy y pretendemos hacer mañana.

Nuestra labor consistió en conocer cuántos y cuáles son los trabajos de titulación elaborados en la Carrera de EIB a lo largo de sus treinta años de historia, aunque *stricto sensu* la fecha de corte de la muestra fue julio de 2023, por razones de operatividad. La revisión arrojó que hay un *corpus* de 939 trabajos de titulación realizados, aunque solo 469 se encuentran digitalizados —ya sea de forma íntegra en formato PDF o solo como una ficha informativa— en el repositorio de la UPS. A nivel metodológico, decidimos trabajar solo con los documentos de titulación que se encuentran digitalizados. Lastimosamente, los otros trabajos se encuentran solamente en versión física en los archivos de la Biblioteca Ítalo Gastaldi, de la UPS,

los cuales pretendemos revisar en posteriores oportunidades. Para revisar los trabajos identificamos algunos campos: datos personales del o los autores, año de elaboración, título, docente tutor, tipo de investigación, lugar de realización del trabajo, metodología, objeto de estudio, resumen, entre otros.

Así, en el presente artículo, en primer lugar, exponemos algunas cifras generales de la Carrera que permiten establecer las ideas iniciales en torno a su producción académica. Posteriormente, manifestamos algunas características de dicha producción académica, en relación con las zonas geográficas de investigaciones, las formas del trabajo investigativo, los tipos de trabajo según el alcance y las temáticas desarrolladas. Finalmente, presentamos algunas conclusiones sobre este acercamiento inicial.

Cifras iniciales como marco de comprensión

Para empezar, tenemos que, desde agosto de 1994 hasta julio de 2023, la Carrera cuenta con un total de 1471 estudiantes graduados. El 66,35 % son mujeres y el 33,65 % varones. Es importante señalar que esta tendencia femenina en la Carrera se ha mantenido desde el inicio. En 2019, cuatro profesores de la Carrera realizaron una publicación respecto al tema de las estudiantes indígenas, donde rescataron testimonios de mujeres indígenas graduadas de la Carrera de EIB y revelaron sus luchas personales y familiares en sus procesos formativos. Según relatan, para ellas ha sido bastante difícil educarse por su condición de mujeres indígenas, de madres y por la pobreza y exclusión en que vivían; condiciones que las han expuesto a la discriminación racial y de género. Para ellas, la Carrera de EIB fue una oportunidad en su camino, que abrió la posibilidad de realizar estudios de educación superior y obtener un título como educadoras, para así contribuir en sus familias y comunidades (Iza *et al.*, 2019, p. 7).

Con respecto a las modalidades de estudio, en 2021 se graduó la última promoción de la modalidad a distancia, que estuvo vigente durante 27 años (el 93,47 % del total de graduados). Actualmente, la modalidad en línea cuenta con el 6,53 % de los graduados. Ahora

bien, la Carrera ha ofrecido dos formas de titulación: el examen complejo —que consiste en una prueba teórica y práctica acerca de todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación profesional— y la elaboración de un trabajo de titulación escrito, con base en una investigación científica. Y como ya vimos en la introducción, de los 1471 graduados, 939 estudiantes se titularon con el trabajo escrito y 532 con el examen, como se puede ver a continuación:

Tabla 1
Cantidad de estudiantes titulados según forma y modalidad

Forma de titulación	Modalidad a distancia	Modalidad en línea	Total
Trabajo de investigación	939	0	939
Examen complejo	436	96	532
Total	1375	96	1471

Nota. En la modalidad a distancia, iniciada en 1994, la forma de titulación que predominó hasta 2016 fue el trabajo de investigación, sin embargo, después de la aprobación del Reglamento de Régimen Académico de la UPS, en 2013, inició un aumento paulatino de la opción del examen y desde 2017 a 2021, los estudiantes se graduaron casi en su totalidad con el examen. Con el cambio a la modalidad en línea —donde hubo los primeros graduados en 2022— todos ellos han obtenido su título por medio del examen, al menos hasta julio de 2023.

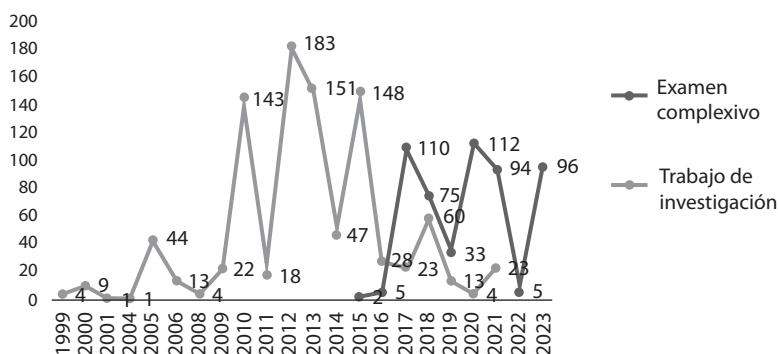
Estas cifras muestran una cantidad importante de trabajos de investigación en educación, pues hablamos de casi mil textos de reflexión sobre el hecho educativo, trabajos de acercamiento empírico a comunidades, poblaciones e instituciones educativas del país. Es decir, esfuerzos académicos por entender aspectos relacionados con la EIB en Ecuador. Sabemos que un análisis cualitativo de estos trabajos es una tarea pendiente y prioritaria, no obstante, ahora es nuestro propósito visibilizar los trabajos realizados y algunas de sus características, en el marco de un programa de formación de maestros.

Así, una revisión rápida nos muestra que la mayor producción se concentra en el año 2012, con un total de 120 trabajos concluidos. Le sigue el año 2015 con 86 trabajos y los años 2013 y 2018 con 61 y 59 trabajos, respectivamente. Por el contrario, los años en que no se

presentó ninguna tesis fueron: de 2001 a 2007 y de 2022 a 2023 (julio). De hecho, el periodo menos prolífico, a este respecto, fue entre 1999 y 2010, donde apenas se suman 12 trabajos.

Figura 1

Las formas de titulación de la Carrera a lo largo de su historia



En 2012 confluyeron dos acontecimientos que podrían explicar este auge en la producción de tesis: había crecido mucho la población estudiantil de la Carrera y habían surgido disposiciones nacionales de evaluación para las universidades del país en virtud de su categorización. Por ello, en dicho año, se hicieron muchos esfuerzos para acompañar y garantizar la elaboración de los trabajos de titulación. Una estrategia fue realizar investigaciones exclusivamente grupales, otra fueron las tutorías de tesis en correspondencia con las fortalezas investigativas de los tutores y la tercera estrategia fue el trabajo de jornadas exclusivas e intensivas de redacción, para lo cual fue necesario que los estudiantes llegaran a la ciudad de Quito, desde sus distintos y distantes lugares, a reunirse con sus respectivos tutores.

Con todas estas acciones no solo se dio un importante empuje a la titulación de los egresados de la Carrera de EIB, sino también se contribuyó al mejoramiento de los índices de titulación de la UPS y de su producción académica en general.

Caracterización de la producción académica

Para caracterizar los 469 trabajos digitalizados que nos sirve de muestra, se los organizaron en cuatro categorías: zonas geográficas de las investigaciones, formas de trabajo investigativo, tipos de trabajo según el alcance y temáticas de los trabajos.

Zonas geográficas de las investigaciones

Como apreciamos en el siguiente cuadro, casi todos los trabajos presentados son investigaciones empíricas que se nutren del trabajo de campo realizado en zonas, sobre todo, rurales. El acercamiento se dio a partir de la observación, la escucha, la conversación, la entrevista y la interacción vivencial con las poblaciones y actores de los contextos de estudio.

Tabla 2

Investigaciones según la zona de realización

Zona de investigación	Con trabajo de campo	Sin trabajo de campo	Porcentaje
Rural	377		80,38 %
Urbana	82		17,48 %
Urbana y rural	5		1,07 %
Sin datos	4		0,85 %
Ninguna		1	0,21 %
Total	468	1	100 %

En la misma línea, presentamos los principales lugares donde se desarrollaron las investigaciones. Para tener una mirada general de la distribución geográfica, organizamos la información a nivel provincial, como se puede ver a continuación:

Tabla 3*Trabajos de titulación según la provincia de estudio*

Provincia	Nro. de trabajos	Porcentaje
Pichincha	159	33,90 %
Imbabura	97	20,68 %
Cotopaxi	90	19,19 %
Morona Santiago	59	12,58 %
Bolívar	28	5,97 %
Chimborazo	27	5,76 %
Tungurahua	2	0,43 %
Imbabura y Pichincha	1	0,21 %
Morona Santiago y Pastaza	1	0,21 %
Sin datos	4	0,85 %
Sin investigación de campo	1	0,21 %
Total	469	100 %

Sobresale aquí la cantidad de 159 trabajos realizados en comunidades y parroquias de Pichincha, 97 en comunidades de Imbabura y 90 en comunidades de Cotopaxi, a los cuales se suman las provincias de Bolívar, Chimborazo y Tungurahua, ubicadas también en la Sierra ecuatoriana, por lo que estos trabajos fueron realizados por estudiantes de la nacionalidad quichua y también estudiantes mestizos. En la Amazonía, por su lado, identificamos 59 trabajos realizados en comunidades y parroquias de Morona Santiago y Pastaza; casi todos estos trabajos los realizaron estudiantes de la nacionalidad achuar y unos pocos corresponden a estudiantes de la nacionalidad shuar. Generalmente, los lugares de investigación también son los sitios de residencia de los estudiantes y considerando que existen más “centros de apoyo” de la UPS en la Sierra que en la Amazonía, se explica la preminencia de una región sobre la otra.

Formas del trabajo investigativo

Otro aspecto relevante de la producción académica de la Carrera es la forma de organización que escogen los estudiantes: individual o en grupo. En 2012 hubo un empuje especial a la realización de trabajos grupales, sin embargo, esta es una característica permanente en la Carrera, ya que se privilegia el trabajo colaborativo entre los estudiantes para hacer frente a la tendencia individualista de la formación universitaria tradicional. Así lo podemos ver en el siguiente cuadro:

Tabla 4

Realización individual o grupal del trabajo de titulación

Forma	Cantidad de estudiantes por trabajo						Total	Porcentaje
	1	2	3	4	5	12		
Individual	292						292	62,26 %
Grupal		146	23	6	1	1	177	37,74 %
							469	100 %

Si bien más de la mitad de trabajos de la muestra se realizó de forma individual, hay un importante 37,74 % que lo hizo de forma grupal. Aquí también puede verse que la mayoría prefiere hacerlo en parejas, mientras que solo 23 tesis fueron realizadas en grupos de tres. Existe solo un caso excepciones de un grupo de 12 personas. Ahora bien, sumando todos los estudiantes de los 177 trabajos grupales, tenemos que ellos aglutinan a 402 graduados, una cantidad que sobrepasa los 292 trabajos individuales.

En muchos casos, estas investigaciones en zonas rurales fueron las primeras experiencias de este tipo, tanto para los estudiantes de dichas regiones como para las poblaciones estudiadas. A eso se suma que muchos de estos trabajos, además de acercarse a la comprensión de los contextos, terminaron con propuestas educativas concretas acopladas a dichos contextos, en su mayoría indígenas comunitarios.

Otro elemento singular en la producción académica de la Carrera es el acompañamiento cercano y comprometido de los docentes

tutores. En este aspecto identificamos a 36 docentes como los tutores de los 469 trabajos muestreados: 18 mujeres y 18 varones.

Tabla 5

Lista de docentes tutores por cantidad de trabajos dirigidos

Docente tutor	Trabajos dirigidos	Porcentaje	Docente tutor	Trabajos dirigidos	Porcentaje
Alberto Conejo	17	3,62 %	Mario Chicaiza	5	1,07 %
Alejandra González	14	2,99 %	Mayra Oviedo	10	2,13 %
Amable Hurtado	12	2,56 %	Pascale Laso	60	12,79 %
Ana Narváez	2	0,43 %	Patricia Raygoza	18	3,84 %
Aurora Iza	6	1,28 %	René Unda	4	0,85 %
Azucena Bastidas	7	1,49 %	Rodrigo Martínez	1	0,21 %
Bécquer Reyes	10	2,13 %	Rosa Armas	3	0,64 %
Catalina Álvarez	20	4,26 %	Silvania Salazar	15	3,20 %
Daniel Llanos	3	0,64 %	Tamara Puente	16	3,41 %
Darwin Reyes	10	2,13 %	Tatiana Rosero	1	0,21 %
Diana Ávila	7	1,49 %	Jéssica Villamar	1	0,21 %
Freddy Simbaña	42	8,96 %	Jesús Loachamín	3	0,64 %
Gladys Castro	11	2,35 %	José Ruiz	1	0,21 %
Guillermo Guato	8	1,71 %	Luis Herrera	4	0,85 %
Héctor Cárdenas	17	3,62 %	Luis Montaluisa	29	6,18 %
Isaac Salazar	19	4,05 %	Luis Peña	28	5,97 %
Jaime Torres	28	5,97 %	Luz Marina Viera	27	5,76 %
María Sol Villagómez	5	1,07 %	Mª Fernanda Solórzano	5	1,07 %
Total	469				

Este cuadro permite inferir un promedio general de 13 trabajos por docente, no obstante, resaltan de manera particular docentes que acompañaron muchos más trabajos que el promedio general, como: Pascale Laso, Freddy Simbaña, Luis Montaluisa, Jaime Torres, Luis Peña y Luz Marina Viera, por mencionar algunos. Cabe indicar que la gran mayoría de estos docentes tiene una formación profesional en ciencias de la educación, aunque también hay profesionales en sociología, antropología, psicología, filosofía, comunicación social y lingüística. Todos los docentes tienen el nivel de maestría en su formación posgradual y algunos de ellos doctorado. La gran mayoría es hispanohablante y unos pocos son bilingües: hablan quichua y castellano. Todos tienen residencia en la ciudad de Quito o ciudades intermedias y tienen un gran compromiso social y pedagógico.

Aquí es importante señalar que los docentes trabajaron sus tutorías con una población estudiantil mayoritariamente indígena y/o de sectores populares (urbanos o rurales), lo que les concede ciertas características. Se trata de adultos que están marcados por una fuerte tradición oral y que en muchos casos presentan serias limitaciones en cuanto a lectoescritura. Muchos de ellos presentan interferencias lingüísticas del castellano en virtud de que tienen como lengua materna una lengua indígena. Se suma, además, que la mayoría de estos estudiantes tiene muy poca tradición académica y sus condiciones sociofamiliares configuran un entorno particular: muchos son jefes de familia, padres y madres, con obligaciones laborales y con poca disponibilidad de tiempo. A partir de estas puntualizaciones se puede colegir que acompañar la realización de un trabajo académico universitario viene siendo un reto. Por ello, la culminación de un trabajo de titulación es la evidencia del esfuerzo conjunto de estudiante y docente, y allí también está el compromiso y las particularidades de la Carrera de EIB en la UPS.

Tipos de trabajo según el alcance

Hemos identificado dos grandes tipos de investigaciones que se dan en los trabajos de titulación: un primer grupo de investiga-

ciones básicas, que se orientan fundamentalmente a estudios exploratorios y/o descriptivos; y un segundo grupo de investigaciones que podríamos denominar aplicadas, las cuales, a partir de un breve diagnóstico, sondeo o acercamiento inicial, terminan ofreciendo algún tipo de solución práctica (un recurso o material educativo, una estrategia didáctica aplicada, un manual o cartilla, etc.).

Tabla 6

Tipología de las investigaciones

Tipo	Cantidad	Porcentaje
Aplicadas	222	47,33 %
Básicas	247	52,67 %
Total	469	100 %

Como podemos apreciar, la cantidad de investigaciones básicas es levemente mayor respecto a las investigaciones aplicadas.

Temáticas de los trabajos

En cuanto a los temas, pudimos categorizar la muestra en cuatro grandes bloques: proceso escolar, asuntos de la localidad, relación entre educación escolar y contexto, y percepciones. Más adelante vamos a desarrollar lo que comprendemos en cada bloque.

Tabla 7

Trabajos según bloque temático

Bloques temáticos	Cantidad	Porcentaje
Asuntos de la localidad	62	13,22 %
Percepciones	38	8,1 %
Proceso escolar	323	68,87 %
Relación entre educación escolar y contexto	46	9,81 %
Total	469	100 %

Como es evidente en el cuadro, la línea temática preferida es “proceso escolar”, con 323 trabajos. Vale mencionar que, de estos cuatro bloques, solo “relación entre educación escolar y contexto” es de carácter explicativo: en dichos trabajos se analiza la relación de dos o más factores de una problemática. Los demás bloques corresponden a estudios exploratorios o descriptivos.

BLOQUE SOBRE PROCESO ESCOLAR

Aquí se encuentran las dos terceras partes de la muestra. Los textos se centran en distintos aspectos del proceso educativo escolar y en su mayoría se desarrollaron en instituciones pertenecientes a la EIB del país. En este bloque se encuentran trabajos diagnósticos y descriptivos sobre aspectos inherentes al trabajo pedagógico de aula. También hay investigaciones que concluyen con propuestas educativas y/o recursos educativos ajustados a los contextos de estudio (*i. e.* guía didáctica, proyecto escolar, proyecto socioeducativo, texto educativo, material didáctico, cuaderno de trabajo, etc.). Las investigaciones son mayoritariamente aplicadas y en menor cantidad básicas.

Para una primera clasificación de estos trabajos por subtemas, debe tenerse en cuenta que el sistema educativo ecuatoriano se divide en dos: el Sistema Educativo Intercultural (SEI) y el Sistema Educativo Intercultural Bilingüe y Etnoeducación (SEIBE).⁴ En este sentido, la mayoría de trabajos se circunscriben a la educación general básica (EGB) y muy pocos al bachillerato. En la tabla 8 indicamos a qué ciclos educativos corresponden los trabajos tomando como re-

4 El SEIBE está compuesto por dos procesos. El primero es la Educación General Básica Intercultural Bilingüe (EGBIB) compuesta por: Educación Infantil Familiar y Comunitaria (EIFC) correspondiente a la educación hasta los 5 años del niño; Inserción a los Procesos Semióticos (IPS) que corresponde a primer grado, Fortalecimiento Cognitivo y Aprendizaje Psicomotriz (FCAP) que corresponde al segundo, tercero y cuarto grado, Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE) que corresponde a quinto, sexto y séptimo grado, Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) que corresponde a octavo, noveno y décimo grado. El segundo es el Bachillerato Intercultural Bilingüe (BIB) que comprende tres años: 1º, 2º y 3º (SESEIB, 2019).

ferencia las denominaciones actuales de ambos sistemas educativos, con el fin de mostrar sus equivalencias, en vista de que no fue posible desagregar los datos por sistema.

Tabla 8

Desglose de temas en el bloque "Proceso escolar" según los ciclos educativos

Ciclos educativos del SEI	Ciclos educativos del SEIBE	Cantidad	Porcentaje
Nivel Inicial	Proceso EGBIB-EIFC	59	18,27 %
Nivel EGB	Proceso EGBIB	62	19,2 %
Nivel EGB-Subnivel Elemental	Proceso EGBIB-FCAP	75	23,22 %
Nivel EGB-Subnivel Elemental y Media	Proceso EGBIB-FCAP y DDTE	7	2,15 %
Nivel EGB-Subnivel Elemental, Media y Superior	Proceso EGBIB-FCAP, DDTE y PAI	1	0,31 %
Nivel EGB-Subnivel Media	Proceso EGBIB-DDTE	59	18,27 %
Nivel EGB-Subnivel Preparatoria	Proceso EGBIB-IPS	24	7,43 %
Nivel EGB-Subnivel Preparatoria y Elemental	Proceso EGBIB-IPS y FCAP	9	2,79 %
Nivel EGB-Subnivel Superior	Proceso EGBIB-PAI	17	5,26 %
Nivel EGB-Subnivel Superior Nivel Bachillerato	Proceso EGBIB-PAI-y Proceso Bachillerato Intercultural Bilingüe	1	0,31 %
Nivel EGB Nivel Bachillerato	Proceso EGBIB y Proceso Bachillerato Intercultural Bilingüe	3	0,93 %
Nivel Bachillerato	Proceso Bachillerato Intercultural Bilingüe	6	1,86 %
Total		323	100 %

Así, la Carrera de EIB ha formado profesionales que laboren en el nivel de EGB y, en menor cantidad, en el nivel inicial, pero no ha cerrado la posibilidad de que se inserten en el nivel de bachillerato, lo que ha ampliado las posibilidades de investigación en cuanto al proceso escolar.

Para una segunda clasificación por subtemas consideramos los objetos de las investigaciones y los agrupamos de la siguiente manera:

Tabla 9

Clasificación según los objetos de investigación

Temas	Cantidad	Porcentaje
Capacitación para educadoras comunitarias de los centros de sabiduría infantil	1	0,31 %
Características de los estudiantes	4	1,24 %
Currículo intercultural bilingüe	1	0,31 %
Desarrollo de los educandos	91	28,17 %
Enseñanza aprendizaje de contenidos	159	49,23 %
Experiencia comunitaria de la cultura andina y el aprendizaje colaborativo	3	0,92 %
Identidad cultural e interculturalidad en la escuela	11	3,41 %
Paradigmas educativos de la EIB	2	0,62 %
Perfil y experiencia docente	22	6,81 %
Proceso educativo de niños menores a 6 años	1	0,31 %
Violencia entre niños	1	0,31 %
Servicios en los centros infantiles	27	8,36 %
Total	323	100 %

Como podemos observar, el grupo más grande corresponde al 49,23 % de trabajos (casi la mitad), y se refiere al proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos específicos, los mismos que pertenecen a las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Matemática

y Ciencias Naturales. El número mayor de trabajos corresponde a Lengua y Literatura, tanto del idioma castellano como de un idioma indígena (quichua o achuar). En las otras áreas las cantidades son solamente un poco más bajas. Asimismo, hay trabajos en los que, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, abordan aspectos metodológicos usados en dos áreas específicas o se refieren en general a todas. Si bien es cierto, la mayoría de estudios ha sido realizada en escuelas interculturales bilingües, donde se busca que haya una integración curricular de los contenidos, es decir, un abordaje interdisciplinario; no visibilizamos que este tema haya sido resaltado en las investigaciones, sean estas básicas o aplicadas.

Un ejemplo del Área de Lengua y Literatura, referente al proceso de enseñanza aprendizaje de lengua indígena quichua en el proceso FCAP, es el trabajo titulado *Producción de un CD y un manual para la enseñanza del idioma kichwa, mediante leyendas tradicionales, dedicado a los niños/as del 4º año de educación básica de los CECIB Camilo Ponce Enríquez de la parroquia González Suarez, Marco Aurelio Subía de la parroquia del Quinche cantón Otavalo, Alberto Moreno de la parroquia Imantag cantón Cotacachi; aplicable para los próximos años lectivos* (Tuquerres *et al.*, 2012), en el mismo que se recopilan historias en lengua materna de las comunidades de los educandos, donde habitan los pueblos otavalo y cayambi, con la búsqueda de contribuir a la revitalización de la lengua desde el campo educativo.

Un ejemplo del Área de Ciencias Sociales es el trabajo titulado *Manual de historia de la organización achuar para los estudiantes de primer año de bachillerato* (Tsamaraint, 2012), donde se narran los hechos organizativos de la nacionalidad achuar, desde que fue parte de otras organizaciones hasta que creó su propia organización, enfatizando los sucesos desarrollados en las comunidades Pumpuenta y Numpaim, por considerarlas protagonistas en el proceso.

Un ejemplo del Área de Matemáticas es el trabajo titulado *Prácticas de la enseñanza de las matemáticas en educación general básica: análisis de caso en segundo año en la escuela Belén 15 de julio de la comunidad Guayama* (Gavilanes, 2016), en el cual, se desarrolla un estudio del proceso de aula, tomando en cuenta aspectos como “planificación

curricular, cumplimiento del proceso de enseñanza aprendizaje, distribución y organización [...] interacción docente-niños, evaluación y tipos de tareas académicas” y se concluye que la práctica docente se realiza como una actividad que no trasciende el modelo normativo, donde el profesor protagoniza el proceso, al solo transmitir saberes a los estudiantes, mientras que los estudiantes solo escuchan y aprenden, lo cual “descuida la práctica como comprensión de significados y la práctica como espacio de intercambios socioculturales” (p. s/n).

Un ejemplo del Área de Ciencias Naturales, para nivel inicial, es el trabajo titulado *Conocimiento ancestral de plantas medicinales y su aplicación en la enseñanza de ciencias naturales en los niños y niñas de EGB de la escuela Cumana de la parroquia San José de Minas* (Sosa y Sosa, 2012). Aquí se busca recuperar los conocimientos acerca de las plantas medicinales de las personas mayores de la localidad para introducirlos en los contenidos y prácticas educativas, para mermar su desvalorización, siendo que hay personas que tildan a estos saberes de simples “creencias o supersticiones, o algo peor [...], brujería” (p. s/n), justamente, por su desconocimiento del valioso legado de sus antepasados.

Un ejemplo de trabajos que abordan aspectos metodológicos usados en dos áreas específicas, es el titulado *Diseño y elaboración de material didáctico en kichwa para el aprendizaje de la asignatura de Estudios Sociales en el cuarto año de educación general básica en la Unidad Educativa Monseñor César Antonio Mosquera* (Gualsaqui, 2015), el mismo que reúne las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Indígena, y atiende a una problemática identificada por la autora, que se refiere a la carencia de material didáctico en quichua en las escuelas interculturales bilingües.

El segundo grupo de trabajos relativo al proceso escolar es el que se refiere al desarrollo de los educandos, con el 28,17 % (tabla 9). El 70 % de estas investigaciones trata el desarrollo de destrezas de los estudiantes —más de la mitad son de lectoescritura y las otras destrezas son referentes al razonamiento, expresión oral, expresión corporal, entre otras— mientras que otras abordan otros tipos de desarrollo, entre los que se encuentran el sensorio-motriz y el emocional.

Un ejemplo acerca del desarrollo de destrezas de lectoescritura es el titulado *Guía educativa de cuentos tradicionales para la inducción a la lecto-escritura en el 2º, 3º y 4º año de educación básica en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Sumak Wawa, del cantón Cayambe* (Escobar et al., 2012). Aquí se menciona una necesidad detectada en la escuela, que se refiere a la dificultad docente de animar a los estudiantes a la lectura y escritura, ante lo cual las autoras recopilan distintos cuentos y los introducen en un texto organizado por grados, en el que incluyen imágenes y actividades de dibujo y escritura.

Un ejemplo sobre el desarrollo sensorio-motriz es el trabajo titulado *Guía de estrategias didácticas para educadoras comunitarias para el desarrollo de nociones espaciales, en niños y niñas de 4 a 5 años de los Centros Infantiles Mons. Antonio Otón, periodo 2011-2012* (Acero, 2013). Aquí se delinean las estrategias a partir de las siguientes premisas: para la vida cognoscitiva del ser humano, el pensamiento nocional es el de mayor importancia; el volumen total de nociones que dispone el niño resulta definitivo en su desempeño intelectual durante el período preparatorio a la educación básica, por lo cual, es una tarea que no puede ser postergada; la toma de conciencia del espacio surge de las capacidades motrices del niño; el niño habita el espacio según los estímulos táctiles, auditivos y visuales, centrado en el propio cuerpo y se va abriendo circularmente con la manipulación de objetos y se desarrolla más con la aparición de la marcha.

El tercer grupo (tabla 9) corresponde a los servicios en los centros infantiles de educación inicial. Un ejemplo es el trabajo titulado *Estudio comparativo entre las distintas modalidades de atención infantil a niños/niñas de 6 meses a cinco años en el cantón Pedro Moncayo, durante el año 2010* (Cacuango y Simbaña, 2012). Los autores comparan las formas de trabajo en esta área, entre las organizaciones: INNFA, Casa Campesina y Patronato de Pedro Moncayo, de acuerdo con cinco ejes: educación, nutrición, organización y participación comunitaria, material de apoyo y planificación de actividades pedagógicas y de menús.

El cuarto grupo corresponde al perfil y experiencia docente, principalmente, en EGB en escuelas de EIB. Un ejemplo es el trabajo *La docencia en escuela unidocente en la zona achuar: estudio de caso en el CECIB Pininkias de la comunidad Wasurak* (Entsakua, 2021), en el que se analiza la labor del docente, a través de observación participante y entrevistas, tanto antes de la pandemia del COVID-19 cuando las clases eran presenciales como en el desarrollo del virus, cuando se suspendieron las clases; en este contexto, el autor plantea algunas sugerencias para la futura labor del docente.

Por último, el quinto grupo se enfoca en la identidad cultural e interculturalidad en el proceso escolar de escuelas de EIB. Allí tenemos el trabajo *Fortalecimiento de la identidad cultural en los centros educativos Inti Ñan, República del Ecuador, Manzana Pamba y Kati-tawa, del pueblo salasaka, del cantón Pelileo, provincia de Tungurahua* (Masaquiza et al., 2013). Los autores recopilan la historia, el significado del nombre, el entorno sociocultural y económico, la infraestructura y los aspectos pedagógicos de cada centro. El fin es identificar en este contexto cómo se expresa la identidad cultural del pueblo salasaka en los centros educativos. Los autores determinan que hay un desconocimiento y desvalorización de la identidad cultural salasaka en estas instituciones educativas, a partir de lo cual, diseñan un proyecto para fortalecer la identidad cultural.

Nos detenemos aquí ya que los restantes siete grupos más pequeños; ordenados de mayor a menor cantidad de trabajos son los siguientes: características de los estudiantes, experiencia comunitaria de la cultura andina y el aprendizaje colaborativo, paradigmas educativos de la EIB, currículo intercultural bilingüe, violencia entre niños, capacitación para educadoras comunitarias de los centros de sabiduría infantil y proceso educativo de niños menores a 6 años.

BLOQUE SOBRE ASUNTOS DE LA LOCALIDAD

Las 62 investigaciones (tabla 7) que conforman este bloque tratan aspectos sociales y culturales de diversas comunidades, sobre todo rurales. Estos estudios son básicos y aplicados (proyectos). Los

tópicos más recurrentes aquí son la prevención del maltrato infantil, la situación sociolingüística del quichua y la cultura juvenil indígena (cambios identitarios y religiosidad). También hay otros tópicos en menor cantidad como podemos apreciar a continuación:

Tabla 10

Desglose de subtemas concernientes al bloque “Asuntos de la localidad”

Temas	Cantidad	Porcentaje
Cultura de los jóvenes indígenas	9	14,52 %
Cultura y desarrollo infantil	1	1,61 %
Demanda educativa de la comunidad	3	4,84 %
Derechos de la mujer	1	1,61 %
Historia de la educación achuar	1	1,61 %
Historia de la localidad	2	3,23 %
Inclusión social	1	1,61 %
Niñez	2	3,23 %
Prevención del maltrato infantil	23	37,1 %
Revitalización de lengua y cultura quichua	1	1,61 %
Situación sociolingüística del quichua	18	29,03 %
Total	62	100 %

Los trabajos que abordan la prevención del maltrato infantil son la mayoría: 23; se trata de trabajos grupales, 15 de los cuales fueron presentados durante 2015, siete en 2017 y solamente uno en 2012. Un ejemplo es: *Sistematización del proyecto de intervención socio-educativo para la prevención de la violencia contra la infancia: experiencia con los niños, niñas, padres y madres de familia de la Escuela Otto Sharnow de la comunidad Buena Esperanza, cantón Cayambe* (Acero y Lechon, 2015). Aquí los autores realizaron talleres para identificar la percepción de la violencia, detectar las formas de

violencia existentes y sensibilizar a los actores educativos que son parte de la comunidad, con el objetivo de disminuir la violencia.

El otro tema de investigación común es la situación sociolingüística del quichua, con 18 trabajos de investigación realizados en distintas zonas del país: nueve se entregaron durante en 2018, cinco trabajos durante 2015, tres durante 2017 y uno en 2020. Una muestra es: *Estudio de la situación sociolingüística de la vitalidad de kichwa: análisis de caso en la comunidad Gatazo Grande, provincia de Chimborazo* (Chucho, 2017). El autor alertó sobre la reducción paulatina del uso de la lengua quichua en Gatazo Grande y sitúa como uno de los factores de riesgo —en lo que respecta al uso de la lengua materna en los niños— a la ausencia de escuelas comunitarias en la zona que obliga a que deben asistir a otras, ubicadas en la cabecera cantonal.

Los nueve trabajos de investigación referidos a la cultura de los jóvenes indígenas, abordan los cambios identitarios y sus formas de religiosidad, y todos fueron presentados en 2015. Un ejemplo significativo es: *Cambios identitarios de los jóvenes indígenas de Cotopaxi: estudio de caso en la comunidad de San Antonio de Chaupi, barrio Loma de Panecillo* (Gavilánez y Pilaguano, 2015). Aquí se trabajó con jóvenes de entre 14 y 28 años, mediante técnicas como la entrevista y la observación. El estudio identificó cambios identitarios en aspectos como lenguaje, vestimenta, prácticas agrícolas, costumbres, relaciones sociales, entre otros, debido a factores como la educación, medios de comunicación y migración a la comunidad.

En cuanto a la religiosidad, un ejemplo es el trabajo titulado *Formas de religiosidad de los jóvenes de Cotopaxi: estudio de caso comunidad de Sarahuasi* (Ayala, 2015), en el cual se aborda la religiosidad en los jóvenes, considerando sus creencias simbólicas, espacios festivos y culturales, maneras de socialización, comunicación y accionar cotidiano. Con esto se identifican algunas características particulares de las dos religiones que conviven en la comunidad: católica y evangélica.

BLOQUE SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN ESCOLAR Y CONTEXTO

En este bloque temático existen 46 trabajos (tabla 7), los que comprenden tres tipos de estudio, como puede verse en el siguiente cuadro:

Tabla 11

Desglose de subtemas concernientes al bloque “Relación entre educación escolar y contexto”

Temas	Cantidad	Porcentaje
Influencia de la educación escolar en el contexto	12	26,09 %
Influencia del contexto en la educación escolar	33	71,74 %
Vinculación entre el contexto y la educación escolar	1	2,17 %
Total	46	100 %

Los trabajos que examinan la influencia del contexto en la educación escolar, sobre todo, en la EIB, consideran factores externos al proceso educativo, en especial: familia, entorno sociocultural y políticas públicas. Un ejemplo es el trabajo *Influencia de los problemas familiares en el aprendizaje de los niños/as de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 29 de Octubre, durante el año 2011* (Ascanta, 2013). Aquí se identifican problemas familiares como pobreza, alcoholismo, analfabetismo de adultos y falta de apoyo educativo, mismos que causan inconvenientes en el aprendizaje de los niños, ante lo cual la escuela no ha creado planes para ayudarlos.

Los trabajos que se enfocan en la influencia de la educación escolar en el contexto, tratan la incidencia de la EIB en la revitalización de la identidad cultural de la localidad. Un ejemplo es: *La educación intercultural bilingüe y la revitalización de la cultura del pueblo kayambi: estudio de caso en el CECIB Rafael Correa Delgado, de la comunidad Asociación Pitana Bajo, parroquia Cangahua, cantón Cayambe, provincia de Pichincha* (Lanchimba y Lanchimba,

2012), donde se busca analizar si “la Educación Intercultural Bilingüe revitaliza a la cultura del Pueblo Kayambí” (p. 1). Los autores concluyen que sí lo hace, pero de forma parcial, porque si bien se fomentan algunas prácticas educativas en correspondencia con la cultura kayambí, tanto en contenidos como en uso de la lengua quichua, aún son insuficientes, por la misma resistencia de algunos profesores.

Acerca del vínculo educación escolar-contexto existe solo un trabajo que enfatiza la relación entre la formación escolar y los requerimientos laborales locales, su título es: *Formación escolar y requerimientos laborales de la provincia de Cotopaxi: estudio de caso en las comunidades de Santo Samana y San Miguel de Guarumal* (Laverde y Vega, 2015).

BLOQUE SOBRE PERCEPCIONES

Este cuarto grupo de temas contiene 38 trabajos (tabla 7), ellos se refieren a las formas como conciben los actores educativos o actores sociales de la localidad, tanto temas socioculturales del contexto como temas educativos. Estos trabajos corresponden al tipo de investigación básica.

Tabla 12

Desglose de subtemas concernientes a las “percepciones”

Temas	Cantidad	Porcentaje
Percepciones de actores educativos sobre educación	3	7,89 %
Percepciones de actores educativos sobre temas sociales	9	23,68 %
Percepciones de habitantes de la localidad sobre educación	26	68,42 %
Total	38	100 %

Aquí, la mayoría de trabajos (68,42%) se refiere a la percepción de los habitantes acerca de la educación, especialmente a las expectativas de las familias indígenas. Un ejemplo es: *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad Cuniburo, parroquia Cangahua* (Rea, 2018). Su autor iden-

tifica la importancia que le dan las familias a educación de los niños, con el afán de que mejoren sus vidas, esperando que con una “futura Unidad Educativa del Milenio [...], la educación fiscal cambie sustancialmente para sus hijos, que les brinden una educación de calidad, calidez y pertinencia cultural, y que cambie el paradigma y la desvalorización de la educación en las comunidades” (p. s/n).

Los estudios sobre las percepciones de los actores educativos acerca de temas locales, indagan la migración indígena al exterior, así como las expectativas profesionales y laborales de los jóvenes que cursan el bachillerato. Un ejemplo es: *Percepción de los niños y niñas sobre el hecho migratorio de la escuela Tahuantinsuyo de la comunidad de Quinchuquí de la parroquia Miguel Egas Cabezas* (Bautista, 2011), donde se comparan las percepciones de niños hijos de migrantes y niños hijos de no migrantes. Si bien en ambos grupos hay un reconocimiento de que la migración de los padres puede ayudar a las familias a salir de la pobreza, el “porcentaje de hijos de no migrantes que quieren migrar es mayor al de los hijos de migrantes” (p. 58), ya que estos últimos “conocen, por el testimonio de sus familiares, las dificultades que implica la migración, y la desean en menor medida” (p. 58).

Un ejemplo acerca de expectativas profesionales y laborales de jóvenes bachilleres indígenas es: *Expectativas profesionales y laborales de jóvenes indígenas bachilleres de la provincia de Cotopaxi, de Guayama San Pedro y Tigua Niño Loma* (Toaquiza y Quindigalle, 2015). Sus autores visibilizan la preocupación de los jóvenes por mejorar sus condiciones económicas en el futuro, considerando que en ambas comunidades hay pobreza, migración de los padres a zonas urbanas para conseguir trabajo, matrimonios a temprana edad y deserción escolar. Ellos desearían ser líderes de sus comunidades, ponerse un negocio o conseguir un trabajo en instituciones públicas o privadas en la ciudad. Si bien quisieran estudiar la universidad e identifican su importancia para encontrar trabajo, tienen pocas expectativas de lograrlo.

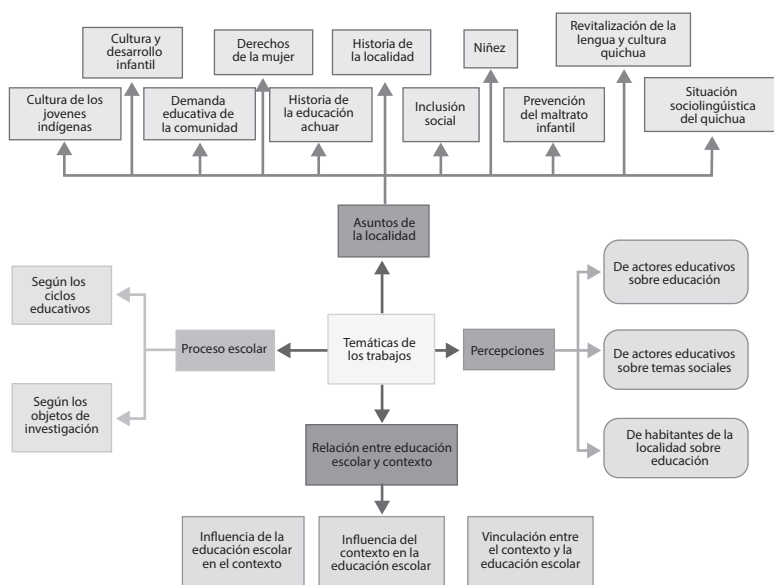
Por último, están los trabajos que tratan las percepciones de actores educativos sobre la educación. Aquí se analizan las representaciones de padres de familia, estudiantes y docentes. Un ejemplo es:

Representaciones sociales de los niños y niñas sobre la escuela: estudio de caso en cuatro escuelas de Cayambe y Pedro Moncayo (Velásquez y Fernández, 2015). Los autores realizan una investigación en escuelas de los dos sistemas, con el fin de conocer la respuesta de los niños a la pregunta “¿para qué sirve la escuela?”, obteniendo el resultado de que hay niños que le encuentran una utilidad, porque piensan que les ayudará a acceder a una profesión y tener un mejor futuro económico, mientras que hay otros niños que no le encuentran mayor beneficio y asisten solamente por cumplir un mandato de sus familias.

Ciertamente, este último bloque es pequeño por la cantidad de trabajos que contiene, no obstante, es un bloque relevante ya que hallamos 38 investigaciones que rescatan testimonios directos de los actores respecto a sus opiniones, percepciones, pensamientos y sentimientos sobre la educación, la escuela y otros temas importantes.

Figura 2

Sistematización gráfica de los cuatro bloques temáticos



Conclusiones

El proceso de investigación nos ha permitido contar con un inventario completo de la producción académica de los estudiantes de la Carrera de EIB, que contempla 939 trabajos de investigación, desde su fundación hasta julio de 2023. Gracias a este estudio se abre hoy, para nosotros los docentes, la posibilidad de identificar más fácilmente distintos temas de investigación y/o reflexión en el campo de la EIB y la formación docente, que son útiles para la Carrera.

Este artículo fue una excusa para contribuir en la reconstrucción del desarrollo histórico de la Carrera, que algunos autores ya iniciaron años atrás. Hemos visibilizado los cambios y adecuaciones en los procesos investigativos para la titulación, según exigencias internas y externas; en dicho proceso hemos visto que nuestra carrera ha mantenido una preocupación constante por cuidar la utilidad de los trabajos académicos, la pertinencia temática y que ellos respondan a los contextos socioculturales de los propios estudiantes.

Las 469 investigaciones de la muestra revisada dan cuenta de la articulación de la Carrera con los territorios de los estudiantes de la nacionalidad quichua y achuar, y también de estudiantes mestizos, sobre todo, de las zonas rurales del Ecuador, tanto de la Sierra como de la Amazonía. Una mirada inicial a los trabajos de titulación de la Carrera de EIB evidencia el compromiso con la formación de educadores también comprometidos con sus localidades.

La producción académica de los estudiantes de la Carrera de EIB es una experiencia pedagógica alternativa, se aleja de una tradicional forma académica universitaria; en nuestra Carrera observamos un trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. A ello se suma, en muchos casos, la participación de las comunidades para responder a una EIB orientada al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones indígenas, y de la misma forma, a la construcción de una educación más pertinente y ajustada a la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos.

Desde la Carrera se ha buscado que las investigaciones sean empíricas, situadas en los contextos de los estudiantes, que les per-

mitan analizar su realidad sociocultural y económica, para conocerla y orientar acciones educativas de transformación. Estos aspectos hacen que la producción académica de los estudiantes se oriente al autorreconocimiento identitario y social, y a la reivindicación de los conocimientos y prácticas educativas propias.

Este trabajo es fundamental en cuanto muestra en retrospectiva varios elementos que nutren nuestro aprendizaje como docentes. Aquí iniciamos un proceso de autoinvestigación, en su primera fase de carácter cuantitativo, pero que se orienta a ser complementado más adelante desde una perspectiva cualitativa, de mayor profundidad. Con ello pretendemos generar elementos para el mejoramiento de nuestra práctica docente.

Revisar la producción académica de una carrera en EIB puede dar pistas de comprensión del propio proceso que ha seguido la EIB en el Ecuador, para ello se podrían abordar, en un futuro próximo, algunas líneas temáticas y revisarlas a la luz de las problemáticas actuales. Esto resulta una tarea pendiente y además necesaria.

Referencias bibliográficas

- Acero, E. y Lechon, M. (2015). *Sistematización del proyecto de intervención socio-educativo para la prevención de la violencia contra la infancia: experiencia con los niños, niñas, padres y madres de familia de la Escuela Otto Sharnow de la comunidad Buena Esperanza, cantón Cayambe* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3D210As>
- Acero, M. (2013). *Guía de estrategias didácticas para educadoras comunitarias para el desarrollo d nociones espaciales, en niños y niñas de 4 a 5 años de los Centros Infantiles Mons. Antonio Otón, periodo 2011-2012* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3DsG2uq>
- Ascanta, M. (2013). *Influencia de los problemas familiares en el aprendizaje de los niños/as de sexto año de educación básica de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 29 de Octubre, durante el año 2011* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3F2KDUF>
- Ayala, R. (2015). *Formas de religiosidad de los jóvenes de Cotopaxi: estudio de caso comunidad de Sarahuasi* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4h7M2XB>

- Bautista, L. (2011). *Percepción de los niños y niñas sobre el hecho migratorio de la escuela Tahuantinsuyo de la comunidad de Quinchuquí de la parroquia Miguel Egas Cabezas* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/41CjbGi>
- Cacuango, M. y Simbaña, Z. (2012). *Estudio comparativo entre las distintas modalidades de atención infantil a niños/niñas de 6 meses a cinco años en el cantón Pedro Moncayo, durante el año 2010* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4inexBp>
- Chucho, M. (2017). *Estudio de la situación socio-lingüística de la vitalidad de kichwa: análisis de caso en la comunidad Gatazo Grande, provincia de Chimborazo* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4hZn1z2>
- Entsakua, K. (2021). *La docencia en escuela unidocente en la zona achuar: estudio de caso en el CECIB pininkias de la comunidad Wasurak* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4klmR6y>
- Escobar, M., Flores, M. y Moya, V. (2012). *Guía educativa de cuentos tradicionales para la inducción a la lecto-escritura en el 2º, 3º y 4º año de educación básica en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe Sumak Wawa, del cantón Cayambe* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/41l1DwZ>
- Gavilanes, J. (2016). *Prácticas de la enseñanza de las matemáticas en educación general básica: análisis de caso en segundo año en la escuela Belén 15 de julio de la comunidad Guayama* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/43k2hxa>
- Gavilánez, W. y Pilaguano, H. (2015). *Cambios identitarios de los jóvenes indígenas de Cotopaxi: estudio de caso en la comunidad de San Antonio de Chaupi, barrio Loma de Panecillo* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/41J90i7>
- Granda, S. e Iza, A. (2014). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. En L. Vásquez, J. Regalado, B. Garzón, V. Torres y J. Juncosa (coords.), *La presencia salesiana en Ecuador: perspectivas históricas y sociales* (pp. 647-670). Abya-Yala.
- Gualsaqui, G. (2015). *Diseño y elaboración de material didáctico en kichwa para el aprendizaje de la asignatura de Estudios Sociales en el cuarto año de educación general básica en la Unidad Educativa Monseñor César Antonio Mosquera* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/41p7rp3>
- Iza, D., Ávila, D., Villagómez, M. S., Granda, S. y Guamán, J. (2019). *Las mujeres indígenas podemos salir adelante*. Abya-Yala.

- Lanchimba, R. y Lanchimba, E. (2012). *La educación intercultural bilingüe y la revitalización de la cultura del pueblo kayambi: estudio de caso en el CECIB Rafael Correa Delgado, de la comunidad Asociación Pitana Bajo, parroquia Cangahua, cantón Cayambe, provincia de Pichincha* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3F3GIal>
- Laverde, C. y Vega, E. (2015). *Formación escolar y requerimientos laborales de la provincia de Cotopaxi: estudio de caso en las comunidades de Santo Samana y San Miguel de Guarumal* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3DrLw8N>
- Masaquiza, Á., Masabanda, L., Unaicho, J. y Oña, B. (2013). *Fortalecimiento de la identidad cultural en los centros educativos Intiñan, República del Ecuador, Manzana Pamba y Katitawa, del pueblo salasaka, del cantón Pelileo, provincia de Tungurahua* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3XQmei5>
- Rea, M. (2018). *Expectativas de la familia indígena frente a la educación: análisis de caso en la comunidad Cuniburo, parroquia Cangahua* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4bqz4Tq>
- Sánchez Parga, J. (2005). *La docencia universitaria: para un manifiesto anti-pedagógico*. Abya-Yala.
- SESEIB. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. SESEIB; Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3l2AnlF>
- Sosa, C. y Sosa, A. (2012). *Conocimiento ancestral de plantas medicinales y su aplicación en la enseñanza de Ciencias Naturales en los niños y niñas de EGB de la escuela Cumana de la parroquia San José de Minas* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4kphSlq>
- Toaquiza, M. y Quindigalle, J. (2015). *Expectativas profesionales y laborales de jóvenes indígenas bachilleres de la provincia de Cotopaxi, de Guayama San Pedro y Tigua Niño Loma* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4kjVSrX>
- Tsamaraing, S. (2012). *Manual de historia de la organización achuar para los estudiantes de primer año de bachillerato* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/3F5IyYk>
- Tuquerres, O., Tambaco, K. y Fonte, M. (2012). *Producción de un CD y un manual para la enseñanza del idioma kichwa, mediante leyendas tradicionales, dedicado a los niños/as del 4to. año de educación básica de los CECIB Camilo Ponce Enríquez de la parroquia González*

- Suarez, Marco Aurelio Subía [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/4ii8b6c>
- Velásquez, M. y Fernández, S. (2015). *Representaciones sociales de los niños y niñas sobre la escuela: estudio de caso en cuatro escuelas de Cayambe y Pedro Moncayo* [Tesis de pregrado, UPS]. <https://bit.ly/43eTUTL>

Tejiendo espacios interculturales propios en la Universidad de Nariño: la experiencia del Cabildo Indígena Universitario

Cristian Javier Caranguay¹

Brayan Alexander Anama²

Introducción

La interculturalidad es una manera distinta de entender el mundo para las comunidades indígenas y quizás una forma de superar contextos de marginación y discriminación que históricamente han estado presentes en los territorios. Así, las nuevas generaciones conscientes de sus acciones de cambio y de transformación han enarbolado banderas interculturales de lucha y resistencia desde los diversos escenarios, por ejemplo, desde los espacios académicos y universitarios. Al sur de Colombia, en el departamento de Nariño, se ha gestado un proceso de indígenas estudiantes universitarios que vienen luchando, al interior de la universidad, por la supervivencia de la identidad, los usos, las costumbres y el pensamiento propio de los pueblos andinos y originarios.

1 Originario del resguardo indígena de Colimba, Guachucal, Colombia. Sociólogo por la Universidad de Nariño, exgobernador CIU-UDENAR, autoridad del resguardo indígena de Colimba como alguacil y líder juvenil del pueblo de los pastos (contacto: caranguaycuaspudcristian@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-3967-7145>).

2 Originario del resguardo indígena de Guachavés, Santacruz, Colombia. Sociólogo por la Universidad de Nariño, integrante del CIU-UDENAR y líder juvenil del pueblo de los pastos (contacto: brayanalexanderanama@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4861-4241>).

Por ello, el propósito de este artículo es compartir la experiencia y el proceso del Cabildo Indígena Universitario de la Universidad de Nariño (CIU-UDENAR), el cual ha buscado generar espacios interculturales de encuentro entre estudiantes universitarios de distintos pueblos indígenas que confluyen dentro de esta universidad pública colombiana, para así reivindicar y fortalecer la identidad cultural y las prácticas ancestrales de las distintas comunidades originarias.

Desde el espacio académico y sus distintas posiciones y lógicas del conocimiento, donde considerablemente prevalece el occidentalismo y demás formas de homogenización que han afectado los saberes, conocimientos propios, epistemologías andinas y sabidurías del territorio, es menester destacar que —mediante el rescate de los saberes populares y ancestrales— el CIU-UDENAR ha pretendido crear espacios interculturales de tejido social y comunitario, en los cuales se relacionen las diversas cosmovisiones y las diferentes culturas que hacen la universidad. En ese sentido, el CIU-UDENAR propicia espacios pedagógicos de enseñanza-aprendizaje y de integración que fortalecen los conocimientos heredados por los ancestros.

En el presente artículo se expone el desarrollo de esta experiencia a través de tres apartados. El primero trata sobre la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti, la cual es un espacio académico del CIU-UDENAR y es esencial para cultivar los propios conocimientos, para identificar cómo se van intercambiando con los que vienen de afuera y para conocer cómo estos pueden aportar a la construcción de un sujeto intercultural acorde a la propia idiosincrasia y la diversidad.

El segundo hace referencia a la “chagra”³ como un espacio del CIU-UDENAR en el que se entretienen aprendizajes en relación con la Madre Tierra, rescatando lo que han enseñado los mayores acerca

3 La chagra es un espacio físico, espiritual y simbólico, una pequeña parcela de tierra en la cual se desarrollan actividades agrícolas a pequeña escala, con la particularidad de que esta es de tipo familiar, procurando la seguridad alimentaria. En la chagra se cultivan semillas nativas, verduras, hortalizas, legumbres, tubérculos y plantas medicinales. Además, es un espacio de trabajo en la tierra, donde se integra la familia y se

del valor simbólico e histórico de cultivar la tierra como un acto de soberanía y seguridad alimentaria, un acto para la pervivencia de los propios productos y semillas nativas que paulatinamente se han visto afectados por lógicas de cambio en la alimentación y otras dinámicas actuales. El CIU-UDENAR considera el espacio de la chagra al interior de la Universidad de Nariño como un elemento esencial para la formación integral del ser humano, en la medida que cultivar la tierra es sinónimo de resistencia. Además, se utiliza una metodología acorde a los territorios que es el aprender-haciendo y sintiendo la tierra.

El tercer apartado versa sobre el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, considerado como una oportunidad para las comunidades indígenas, puesto que contribuye de manera significativa a los indígenas estudiantes colombianos a través de un apoyo económico semestral, procurando que el estudiantado de la educación superior pueda rescatar los usos y costumbres de sus pueblos originarios. A través de este fondo se hace un llamado a quienes tengan una conexión entre su vida académica en la universidad y su comunidad en territorio.

En la chagra, la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti y el Fondo Álvaro Ulcué Chocué, puede identificarse el desarrollo de procesos interculturales que se han ganado a través de la lucha de las distintas generaciones anteriores. Dichos procesos han contribuido al reconocimiento de la diferencia como virtud colectiva, lo que daría cuenta de un andar desde el CIU-UDENAR hacia la interculturalidad crítica, la cual permite avanzar hacia la construcción de una sociedad más igualitaria y emancipada, en la que no solamente las comunidades indígenas construyen y toman partida desde la diferencia, sino que otros grupos sociales también son invitados a construir desde sus disímiles saberes y contextos.

La sistematización de la experiencia CIU-UDENAR —en los tres aspectos antes mencionados— se realiza desde nuestra impli-

desarrollan enseñanzas y la oralidad como proceso de transmisión de conocimientos sobre la tierra, el calendario lunar y, en general, sobre la vida cotidiana.

cación en ella. Nosotros fuimos semilla y cosecha del proceso, dado que nos integramos y participamos del cabildo desde el inicio hasta el final de nuestra vida universitaria. Para nosotros, el CIU-UDENAR es una escuela de liderazgos que afianza la noción social, política, cultural e identitaria sobre nuestro contexto y nuestras comunidades indígenas.

La Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti: tejiendo interculturalidad y pensamiento propio

La influencia de Occidente en los campos académicos universitarios es considerablemente alta. Desde la llegada de los europeos a Abya Yala sus patrones de comportamiento fueron reproducidos sin importar las creencias y culturas que existían en América Latina, de ahí que, “las clases dominantes se occidentalizan, traicionan su historia, y crean el espejismo de que hay una cultura universal, la de la modernidad europea, ya que está presente en todo el mundo, primero colonial, y, posteriormente, postcolonial” (Dussel, 2007, p. 208).

En este sentido, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los distintos niveles de educación han prevalecido los conocimientos, metodologías y teorías que vienen de afuera, y que en disímiles contextos —no solo del plano educativo, sino en muchos otros— se ha tratado lo propio, los saberes ancestrales, lo endógeno, como si no tuviera importancia y se le ve tanto de afuera como de adentro de manera peyorativa. Por ello es menester destacar que, así como surgen esas dinámicas de modernización y globalización que buscan opacar al diferente y que manifestaciones culturales propias y territoriales se vean perjudicadas por las de la mayoría, también —por suerte— hay procesos de resistencia y surgimiento, tal es caso de la cátedra de pensamiento indígena propia, dentro del CUI-UDENAR.

El CIU-UDENAR es una organización indígena que acoge a estudiantes principalmente de los departamentos de Nariño y Putumayo, en Colombia. El CIU-UDENAR está estructurado bajo el derecho mayor, la ley de origen, la ley natural y los principios que rigen

a las autoridades mayores. Asimismo, el CIU-UDENAR mantiene los usos y costumbres de las autoridades mayores (*i. e.* la apertura de una sesión, con las insignias de mando, cada vez que se da inicio a un evento o reunión).

Figura 1

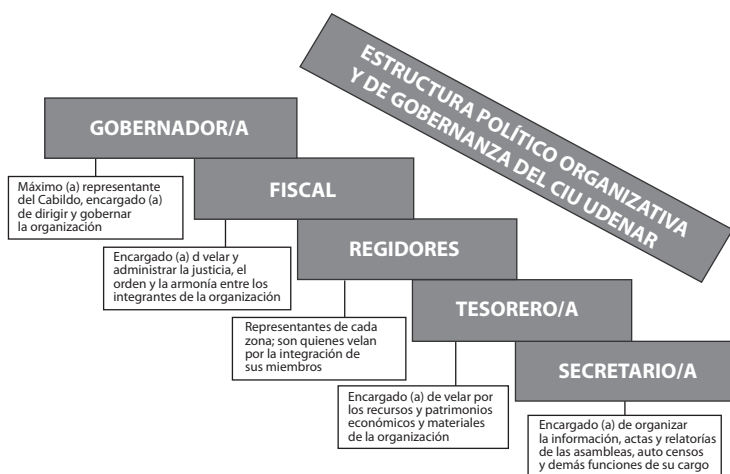
Apertura de sesión a usos y costumbres del pueblo de los pastos



De igual manera, como una organización de nivel político, el CIU-UDENAR conforma una estructura de cargos y funciones (figura 2) que se asemeja a las estructuras de los cabildos mayores. Esta estructura le permite desarrollar una gobernanza participativa en la cual los niveles de representación permiten visibilizar los liderazgos y las capacidades del estudiantado para dirigir y sacar adelante a su organización.

Figura 2

Organigrama del CIU-UDENAR



El CIU-UDENAR tiene como objetivo principal buscar las mejores condiciones y garantías de permanencia y exitoso desarrollo de los indígenas estudiantes, dentro del campus universitario y fuera de él, de manera que se logre mantener un equilibrio que proteja la identidad, los saberes propios, el respeto y el amor por la Madre Tierra. Se busca a través de diferentes actividades preservar, recuperar y fortalecer los usos y costumbres de los territorios indígenas de quienes llegan a estudiar a la Universidad de Nariño.

En ese sentido, dentro de la universidad, el CIU-UDENAR logra establecer la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino, que aborda contenidos que hacen énfasis en la historia propia, la que se cuenta desde abajo, desde los líderes y lideresas que han luchado por recuperar los derechos de los pueblos originarios; no en la historia que siempre se ha contado desde los actores que han gobernado y subyugado hegemonícamente a las sociedades originarias. Se trata de alejarse de la historia que presenta el conocimiento propio y ancestral como si no tuviera un contexto milenario que se ha ido cons-

truyendo de acuerdo a las épocas y las necesidades. Así “desde esta determinación tanto el legado intelectual-ancestral de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como sus formas no eurocéntricas de producción de conocimiento están rehusados” (Walsh, 2007). Estas discusiones en torno a lo académico y lo epistémico tienen un tinte complejo y parcializado por los “cientificismos” y “tecnicismos”, en la mayoría de ocasiones, únicamente es válido el conocimiento que viene de afuera. Por eso se crea el imaginario que debemos parecernos a unas sociedades externas a las nuestras porque son las más “desarrolladas” es un imaginario que prevalece en la academia, por ende:

Hablar de un “orden del conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar como la propuesta de educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que *la ciencia y la epistemología* son singulares, objetivas y naturales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras. (p. 28)

De esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se imparten en el pregrado replican lo que se viene haciendo en la educación primaria y secundaria: que una cultura es superior a otra, y se siguen patrones de comportamiento para homogeneizar lo diferente y responder al poder hegemónico de una aldea global y de una aculturación en todas sus esferas.

En efecto, el CIU-UDENAR, a través de su Cátedra Intercultural, busca que los saberes populares y ancestrales se impartan en la Universidad de Nariño como contenidos importantes y que, si bien se aprende de otras culturas, también se aprenda de la identidad que nos hace sentirnos muy orgullosos de pertenecer y habitar estos territorios.

Un ejemplo claro de estos contenidos es el proceso de recuperación de las tierras desde la década de los 70 del siglo XX en Nariño y Cauca, el cual ha sido un hecho histórico de resistencia y lucha por “recuperar la tierra para recuperarlo todo” haciendo alusión a la consigna por la liberación de la Madre Tierra. Hoy en día esto implica

una gran enseñanza que nos invita también a recuperar nuestra educación indígena propia para recuperar nuestras raíces. Y es que, para el pueblo de los pastos, la recuperación de la tierra implicó una gran minga en comunidad de resistencia y aguante en los años 70, en la medida de que grandes terratenientes se apropiaron de las tierras de los comuneros a través de engaños y amenazas. Así, en concordancia a lo que sucedía en el vecino departamento del Cauca, en resguardos como Cumbal, Guachucal, Panan, se optó por recuperar la tierra a través de procesos organizativos y de resistencia frente a los terratenientes y al mismo Estado colombiano. De ahí que conocer la historia es sinónimo de resistencia y de identidad cultural.

Por otra parte, como sociólogos y como miembros activos del CIU-UDENAR, nos sentimos orgullosos de pertenecer a una comunidad indígena del pueblo de los pastos, pues nunca, a pesar de las circunstancias, vamos a negar nuestras raíces que vilmente fueron usurpadas y trasgredidas por fenómenos externos. En ese sentido, hemos tenido dificultades al construir nuestros conocimientos, porque se nos ha dicho que tenemos que basarnos en escritos de sociólogos clásicos o modernos que tienen grandes teorías y obras reconocidas a nivel mundial. Atender a estas demandas nos orillaría a dejar de lado a nuestros ancestros y mamitas sabedores y sabedoras caminantes del territorio, que son intelectuales orgánicos y que al habitar décadas en nuestros territorios, *apus* y *malocas* los han hecho grandes sabios. En ese sentido, en muchos casos la academia se ha vuelto un círculo vicioso de llenado de formatos tediosos y de hacerle más juego a la burocracia dentro de las universidades, por lo tanto:

Hoy, no hay tiempo para el debate político y académico, sino solo para llenar matrices, hacer reactivos, escribir informes que muestren cuantitativos avances que mejoren la acreditación; ahora es más prioritario, el ingreso en los procesos virtuales de la educación como vía para la articulación a los mercados globales del conocimiento; hoy, son más importantes las normas APA que los sueños, y se impulsan carreras que tienen un perfil más instrumental y mayor oferta y demanda en el mercado. (Guerrero, 2019, p. 151)

Así, la academia se vuelve más de lo mismo, es decir, reproduce prácticas de superioridad intelectual, técnica y académica que desconocen por completo los saberes milenarios del territorio y de los pueblos indígenas. Se pregona el imaginario de publicar artículos científicos en revistas indexadas, porque se supone son los más rigurosos y están en los “estándares de calidad” a nivel mundial. Por tanto, la Cátedra Intercultural ha resignificado y ha dado la importancia que se merecen los saberes populares y ancestrales de las comunidades originarias, que están en la oralidad, en la oralitura, en los sitios sagrados... y que a los intelectuales de corte positivista y academicista aún les falta recorrer y aprender. De esta manera, en la Cátedra Intercultural se recurre a las posturas “sentipensantes” en las cuales se valora lo cuantitativo, que es de suma importancia, pero sin dejar de lado lo cualitativo, que también nos contribuye a pensar críticamente y a interpretar el mundo desde posturas y sentires multicausales.

La idea de la Cátedra Intercultural y de resignificar los saberes populares, ancestrales, milenarios, también ha tenido choques en materia curricular, debido a que las cátedras que se imparten en las distintas carreras de la universidad, generalmente, desconocen los conocimientos que tienen otra índole y perspectiva, y que no van en sintonía con ese modelo cuadriculado de seguir al pie de la letra metodologías o teorías de autores clásicos.

En la mayoría de los programas académicos universitarios la realidad, pensamiento y saberes indígenas son en general negados, invisibilizados o desconocidos, como consecuencia de un contexto académico en el que se ha posicionado el conocimiento científico occidental como el único “verdadero” bajo las premisas de “universalidad” y “neutralidad”, acabando por deslegitimar saberes procedentes de entornos culturales diferentes. (Rivera *et al.*, 2017, p. 165)

La universalidad es una cuestión que ha hecho mucho daño al conocimiento de las minorías, en la medida que se menosprecia y se trata con menos respeto sus saberes, cosa que es muy común en las universidades de carácter público. Asimismo, la neutralidad y objetividad del conocimiento científico y técnico que producen las

universidades aparentemente carece de posturas políticas, sociales, ideológicas y culturales, no obstante, es una idealización del conocimiento y meramente un eufemismo, al fin de cuentas, el conocimiento de toda índole tiene una postura política y social que responde a unos intereses en particular. En el caso de la Cátedra Intercultural y sus temáticas responden a una reivindicación, fortalecimiento, reconocimiento y pervivencia de los usos y costumbres de los estudiantes indígenas en la academia; y buscan dar a conocer a otros grupos culturales y comunidades el conocimiento ancestral.

La Cátedra Intercultural se adhiere a una celebración destacada dentro del CIU-UDENAR, que es el Inti Raymi, la fiesta de las cosechas y bondades que nos da el padre Sol. Hay que destacar que en esta celebración confluyen diferentes sujetos sociales y que se comparte la chicha, los juegos tradicionales y los alimentos como una práctica milenaria de rescate y valoración de lo que nos brinda la Madre Naturaleza. Para ser más precisos, los estudiantes que están cursando la Cátedra Intercultural, contribuyen con alimentos para armar el mandala y los juegos tradicionales propios de esta celebración. Sumado a eso, a través de textos y ensayos, aprenden a reconocer por qué son importantes estas celebraciones en medio de la academia y en un contexto urbano.

Fondo Álvaro Ulcué Chocué: política de Estado para la educación superior de los indígenas

El Fondo Álvaro Ulcué Chocué, en Colombia, representa para las comunidades un valioso logro del movimiento indígena, pues apoya con recursos y garantías la educación superior para los pueblos originarios del país. Como muchas de las ganancias del movimiento indígena colombiano, este se ha conseguido con base en una lucha social y política para poder consolidar estos espacios a beneficio de las comunidades indígenas, en este caso, a nivel educativo.

Figura 3

Fondo Álvaro Ulcué Chocué



Este fondo lleva el nombre de un líder, sacerdote y activista del movimiento indígena perteneciente al pueblo nasa. Álvaro Ulcué Chocué (1943-1984) nació el 6 de julio de 1943 en Pueblo Nuevo, Caldono, al norte del departamento del Cauca. Fue un líder indígena que luchó por los derechos de su pueblo, por defender y recuperar la tierra, y por buscar —desde la interculturalidad— que las formas de vida indígena en Colombia fueran reconocidas, integradas y respetadas.

En el marco de las luchas indígenas para lograr que el Estado colombiano proporcionara las garantías para una educación superior, en 1990, se crea el Fondo Álvaro Ulcué Chocué como una fuente de becas cien por ciento condonadas.

El fondo ÁLVARO ULCUÉ CHOCUÉ fue creado por la Ley de Presupuesto para la vigencia fiscal de 1990, con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y posgrado y reglamentado mediante el convenio de Cooperación Interinstitucional para la administración del Fondo, suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX. (ICETEX, 2005)

Este fondo, desde su creación, ha permitido que cientos de jóvenes indígenas en Colombia logren culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios, de pregrado y posgrado. Entre los puntos relevantes del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, está la disposición para que sus beneficiarios realicen sus estudios sin perder totalmente la conexión con su territorio y comunidad, a través de la realización de proyectos comunitarios con pertinencia, para que con su formación profesional puedan aportar a sus comunidades. Se debe recordar que este beneficio fue ganado gracias a las luchas no solo de los mayores, sino también de los sectores estudiantiles.

El Fondo se estableció a partir de 1991, cuando la Constitución Política de Colombia dispuso que los pueblos indígenas sean representados en el Congreso Nacional. Esto permitió que, desde el escenario político, líderes y lideresas legislaran a favor de sus comunidades. Tal es el caso de taita Germán Bernardo Carlosama, congresista por el Movimiento de Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) y autor de esta ley que aseguró la existencia del Fondo con un piso legal y no como un fondo en riesgo de liquidación. Hoy en día, el Fondo Álvaro Ulcué Chocué está amparado constitucionalmente a través de la ley 1986 de 2019: “Por medio de la cual se convierte en política de Estado el Fondo Álvaro Ulcué Chocué para la promoción de la educación superior de los miembros de las comunidades indígenas, y se dictan otras disposiciones”.

Estos importantes logros han ido avanzando poco a poco gracias a los diferentes escenarios de representación del movimiento indígena colombiano, sin desconocer también la lucha de los estudiantes a través de los escenarios organizativos que han consolidado el movimiento indígena estudiantil. En este aspecto destacan la participación, aportes y trabajo de la Red Nacional de Cabildos Universitarios (Red-CIU), la cual está integrada por todos los procesos organizativos de indígenas estudiantes en la educación superior, incluido el CIU-UDENAR. Son procesos que van desde la misma incidencia de los estudiantes en las universidades públicas y privadas, y también desde su contexto territorial caminando de la mano con los cabildos y autoridades mayores.

Las luchas indígenas en nuestro país, enfrentándose al proyecto colonizador liderado por el sistema capitalista, con fines de desaparición de la diferencia, han dejado un legado desde nuestros mayores desde su Sentir, pensar y actuar como indígenas, hasta lograr espacios de incidencia nacional en el ámbito político, educativo y reafirmación cultural. Es así como nosotros los indígenas estudiantes, seguimos el camino de lucha y resistencia desde el escenario de la educación superior convencional, de ámbito urbano. Y estamos llamados a continuar el camino desde el deber de SENTIR, PENSAR Y ACTUAR COMO INDÍGENAS. Siendo estos los pilares fundamentales para el caminar de los indígenas estudiantes que conformamos la red CIU. (Red-CIU, 2019, p. 2)

Para la convocatoria del segundo semestre de 2023, según datos oficiales del ICETEX, el Fondo Álvaro Ulcué Chocué ofertó 2782 cupos a nivel nacional, financiando cuatro salarios mínimos mensuales legales vigentes por cada semestre, para giros que cubran gastos de matrícula y sostenimiento para el estudiantado, dado que estos son factores que muchas veces dificultan la permanencia de los estudiantes en la educación superior y conllevan a la deserción.

De esta manera, las comunidades indígenas en Colombia han tejido, desde lo pedagógico, político, cultural e intercultural, el fortalecimiento de la educación superior ocupando escenarios de incidencia con el gobierno nacional. Hoy en día, el movimiento indígena colombiano y el movimiento indígena estudiantil hacen parte de la Mesa Técnica del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, donde se tratan temas relacionados con este fondo con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, pertinencia, graduación y retorno de los indígenas estudiantes hacia sus territorios.

Por su parte, el CIU-UDENAR ha venido emprendiendo acciones de promoción y apoyo para que los estudiantes puedan acceder a las becas de este fondo. Estas acciones se realizan, tanto al interior de la universidad como en los territorios en articulación con las autoridades, resaltando que el CIU-UDENAR —en conjunto con las autoridades y las estructuras de base— cuenta con líderes y lideresas estudiantiles comprometidos en la búsqueda de garantías para la edu-

cación superior de la comunidad. Esto se refleja año tras año cuando los indígenas estudiantes pasan a ser beneficiarios de este fondo y, gracias a esto, culminar exitosamente su formación universitaria.

Sembrando la chagra se cultiva identidad

El CIU-UDENAR, en su misión de integrar a los indígenas estudiantes que hacen parte de la Universidad de Nariño, a lo largo de su proceso histórico ha luchado por conseguir, al interior de la universidad, espacios que permitan —más allá de la integración entre hermanas y hermanos indígenas— cultivar las relaciones naturales con la Madre Tierra. Es cierto que las drásticas condiciones de desplazamiento de los territorios de origen hacia una ciudad desconocida, con un contexto diferente, constituyen y desencadenan problemas de identidad en los indígenas estudiantes, ya que el choque cultural que se genera atenta contra lo propio, contra el pensamiento territorial y comunitario (que son base de la colectividad). En ese sentido, el CIU-UDENAR, gracias a un trabajo articulado y gracias a las voluntades de la institucionalidad de la universidad, ha ganado el importante espacio de la chagra para poder desarrollar prácticas propias que fortalecen la relación ser humano-Madre Tierra en un ejercicio vivido desde la colectividad y la hermandad.

Desde el pensamiento heredado por los mayores del pueblo de los pastos, la chagra es un espacio familiar, colectivo y espiritual, que integra generacionalmente a toda la familia en el ejercicio práctico de sembrar la tierra, relacionarse con ella, con las plantas y con los animales.

En el territorio, la chagra se conforma por un pedazo de tierra que hace parte del hogar, donde generalmente la mujer practica el ejercicio diario de mantenerla y adecuarla para la familia, a través del compartir con la familia, con sus hijos y abuelos. Cultivando en familia dentro de la chagra se comparten saberes, experiencia y conocimientos relacionados con la vida, la cosmovisión, los calendarios agrícolas, la idiosincrasia, las cosmogonías, la gobernanza y sobre todo las prácticas con la tierra: la siembra y la cosecha, que

hacen parte de los ciclos de la chagra y que garantizan la seguridad alimentaria, la medicina ancestral y la unidad familiar. Es así que el territorio, para las comunidades indígenas, significa algo más que un espacio físico-geográfico, es su fuente vida y donde desarrollan sus actividades diarias, por eso lo conciben como:

El territorio es por tanto material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”. (Escobar, 2014, p. 91)

Figura 4

Siembra de haba en la chagra del CIU-UDENAR



Ahora bien, conocedores en sentido profundo de lo anterior, los indígenas estudiantes apropiados del CIU-UDENAR, replican estas prácticas entre la comunidad indígena universitaria con el fin de integrar al colectivo estudiantil en un ejercicio natural de cul-

tivar las plantas, el alimento y la medicina ancestral, solo que en el contexto universitario.

Para ser más específicos, dentro del semestre que se imparte la Cátedra Intercultural, que consta de 16 clases según el calendario y parámetros de la universidad, se realizan cuatro salidas a la chagra, donde se siembra de acuerdo al calendario lunar. Destaca el que a estas actividades no solo asisten estudiantes de los pueblos indígenas, también son espacios que permiten fortalecer los lazos con otros sujetos sociales, para que aprendan haciendo y miren cómo las comunidades indígenas, a través de la chagra, fomentan su cultura. Así, los estudiantes de diferentes culturas, usos y costumbres, se reúnen a compartir con la Madre Tierra los lazos de hermandad, la historia, el origen, el saber, el pensar, el sentir y el actuar desde la interculturalidad, en aras de recorrer juntos el camino para fortalecer lo propio, desde los disímiles escenarios que cada uno debe afrontar. El trabajo en la chagra ofrece un lugar donde se encuentren, entre hermanas y hermanos indígenas y no indígenas, para tejer una minga que perviva en el tiempo y el espacio, y de esta manera quitar la etiqueta social de que solo en el campo se cultivan los alimentos o que solo cierto pueblo es el encargado de ese trabajo. En este espacio simbólico y material todos aprendemos de todos y disfrutamos la satisfacción de estar en armonía con la Madre Tierra.

Reflexiones finales

Las discusiones en torno a la educación que se imparte en los distintos niveles del sistema educativo público en América Latina, suscitan varias aristas de controversia y una de las más complejas es que estamos influenciados y respondemos a intereses de un sistema económico capitalista, que lo permea todo. Es decir, el único fin que interesa es lucrar a costa de lo que sea y a partir de esta consigna se elaboran las pedagogías para los distintos niveles educativos.

Para el caso que estamos analizando, es menester destacar que los procesos de educación en el pregrado colombiano también se han visto afectados por estas dinámicas de homogeneización y reproduc-

ción del sistema capitalista, de ahí la generación de espacios de resistencia como el CIU-UDENAR, que ha contribuido a contrarrestar los efectos del capitalismo y esas tendencias a defender a privatizar lo poco de comunitario y público que nos queda.

Un fenómeno muy importante y que es transversal a los procesos del Fondo Álvaro Ulcué Chocué, la Cátedra Intercultural y la chagra, es la interculturalidad, entendida como una categoría emergente que pretende el respeto y la valoración del otro, sin tratar de que una cultura prevalezca sobre la otra. La interculturalidad, como fenómeno del siglo XXI, toma más sentido en la medida que no desconoce los saberes de otras latitudes, sino que busca que sucesos o procesos comunitarios —como la Cátedra, el Fondo y la chagra— permanezcan en el tiempo y el espacio, y sigan reproduciéndose de generación tras generación. De este modo:

La interculturalidad, no es solo un concepto para definir una utopía, se trata de un nuevo proyecto civilizatorio y de vida, que surge contra el paradigma civilizador eurocéntrico capitalista que ha dominado nuestras sociedades desde la conquista, y plantea una nueva propuesta socio-política que, partiendo de la riqueza de la diversidad y la diferencia, se sustenta en la igualdad de poder para el ejercicio pleno de los derechos y obligaciones de todas las sociedades y culturas. De ahí que la interculturalidad solo será posible con la insurgencia contra un poder que se sustenta en la homogeneización, la negación, el irrespeto, la desigualdad, la marginación y la dominación de las sociedades diferentes. (Guerrero, 1999, p. 11)

Las complejidades del eurocentrismo, la marginación, la homogeneización, la estigmatización y demás, hacen que la interculturalidad, mediante el CIU-UDENAR, se fortalezca y se vuelva una apuesta para el reconocimiento de las diferencias. Asimismo, busca comprender que los grupos minoritarios y que vienen de sectores apartados de las urbanizaciones, también tienen derecho a reproducir sus prácticas culturales. Un claro ejemplo es que los espacios de la Cátedra Intercultural y de la chagra no se limitan a estudiantes indígenas, sino que abren sus puertas a estudiantes de toda cultura

y creencia, para intercambiar conocimientos y aprender a convivir con las diferencias. Lo más común y lo que prima en nuestras sociedades es juzgar y estigmatizar al que actúa de manera diferente, no obstante, se puede aseverar que cuando uno conoce a un individuo, grupo o colectivo, aprende a respetarlo y a entender por qué actúa de dicha forma.

Muchas veces se quiere hacer pasar por interculturalidad a las lógicas de superioridad intelectual que responden al sistema hegemónico. Así hemos visto cómo la Cátedra Intercultural —según las indicaciones que se nos brinda la universidad y los parámetros que esta impone— se vuelve una “interculturalidad funcional” (Walsh, 2010):

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (pp. 3-4)

Si bien es cierto que se imparte la Cátedra Intercultural a estudiantes indígenas y no indígenas —y los contenidos propios de acuerdo a lo que más resulte enriquecedor y simbólico para la reivindicación y fortalecimiento de las comunidades indígenas— un punto a tener en cuenta son las limitaciones que existen por parte de la universidad a la hora de permitir salidas de campo. Si bien la teoría y los hechos históricos son relevantes, también el caminar en el territorio, hacer mingas de trabajo comunitario y que los estudiantes conversen con los comuneros, son un pilar fundamental para un mejor aprendizaje. Quizás el bajo presupuesto que se le asigna a esta cátedra, sumado a la cantidad de trámites burocráticos que se hacen para una salida —típicos de estas sociedades expertas en rellenar papeles y fichas técnicas— hace que la interculturalidad pierda la esencia del intercambio de saberes propios, ancestrales, occidentales, orientales, etc., y siga en esa lógica de esa educación retrógrada y diseñada para estar en cuatro paredes.

Aún así, hacemos hincapié en la Cátedra Intercultural, pues desde nuestro pensar, sentir y actuar, hemos visto cómo sus contenidos van acorde a ese reconocimiento de la diferencia, de la idiosincrasia y del valor cultural de los pueblos originarios. Y si bien cierto que existen muchos obstáculos como los mencionados, creemos en el trabajo que esta cátedra realiza semestre tras semestre, pues deja una semilla generación tras generación, haciéndonos ver que somos originarios de estos territorios colectivos y que nuestras manifestaciones culturales e identitarias pueden perdurar en concordancia y en relación a otras epistemologías.

Los tres logros: Cátedra Intercultural, Fondo y chagra —y algunas dinámicas propias del contexto en que nos encontramos— responden a sucesos a nivel general, que influyen en el plano local y regional, y nos llevan a reflexionar sobre la interculturalidad como un concepto que, en los últimos años, ha tenido una gran relevancia en los países latinoamericanos. La interculturalidad, como manera de reconocer al diferente y valorar todos sus conocimientos y formas de entender el mundo, representa un contrapeso a las dinámicas de aculturación y colonialismo —en sus distintas formas— que hoy en día siguen presentes a través de procesos como la colonialidad interna. A este respecto, González Casanova (2006) ejemplifica cómo era la colonialidad en siglos anteriores y cómo es en la actualidad:

La literatura “indigenista” y liberal del siglo XIX señala la sustitución del dominio de los españoles por el de los “criollos”, y el hecho de que la explotación de los indígenas sigue teniendo las mismas características que en la época anterior a la independencia. (p. 186)

Es en ese sentido que traemos la interculturalidad crítica, propositiva e imaginativa como una manera distinta de entender el mundo, de comprender a los otros y a la Madre Tierra. Si en el pasado se usurpó sus conocimientos y se hizo atropello en distintas cuestiones, es la hora de que, en pleno siglo XXI, la academia y los procesos propios y de base, reconozcan que para:

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica —como práctica política— dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas —de deshumanización y subordinación de conocimientos— que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subordinación. (Walsh, 2004, p. 11)

Así, las formas de colonización que se han dado y que siguen vigentes en nuestras formas de pensar, sentir y actuar, sí que nos han hecho perder nuestro sentido de pertenencia e idiosincrasia. La deshumanización y el vernos no como sujetos sentipensantes que co-razonamos, sino más bien como objetos carentes de emociones, ha logrado que perdamos el sentido de humanidad y dejemos de pensar en el bien colectivo. Por tanto, la interculturalidad crítica pretende ser un arma de combate académico, político, social y pedagógico para mostrarle a la humanidad —a través de la universidad pública y otros escenarios colectivos— que otros mundos, donde prime la ternura y el bien colectivo sobre el egocentrismo y las dinámicas desintegradoras del tejido social, sí son posibles.

La interculturalidad es un concepto que muy comúnmente se ha entendido por distintos grupos académicos, sociales, culturales, etc., como un acontecimiento que es propio de las culturas originarias o afrodescendientes, o quizás de los grupos minoritarios que históricamente han estado marginados. No obstante:

La interculturalidad, como proceso en construcción, requiere de la participación de toda la sociedad en su conjunto; de ahí la necesidad de superar el equívoco que generalmente se comete al pensar que

esta es una cuestión únicamente étnica, o que solo es cuestión de indios. La interculturalidad, rebaza lo étnico puesto que interpela a toda la sociedad en su conjunto, pues implica la interrelación, la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales, representados por etnias, clases, géneros, regiones, comunidades, generaciones, etc., con distintas representaciones y universos simbólicos y que representan formas distintas, diversas y a veces antagónicas de intereses, que pugnan por el reconocimiento de su propia especificidad y diferencia, siendo en consecuencia también un escenario de conflicto. (Guerrero, 1999, pp. 13-14)

De modo que comenzar desde la Cátedra Intercultural y enseñando críticamente la interculturalidad es un quehacer casi permanente o coherente con las apuestas que se tiene. Hacer comprender y entender a los estudiantes indígenas y no indígenas que la interculturalidad la construimos entre todos y que ningún conocimiento —llámese científico o ancestral— está por encima del otro, sino que su pertinencia y relevancia está dada por los contextos. Asimismo, replicar que la interculturalidad la construimos entre todas y todos, y que conocer de otras culturas nos ayudará a tener un mayor comprensión y convivencia con el que piensa diferente.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana.
- González Casanova, P. (2006). El colonialismo interno. En CLACSO (ed.), *Sociología de la explotación* (pp. 185-205). <https://bit.ly/3Dq11ht>
- Guerrero, P. (1999). *Reflexiones sobre interculturalidad*. UPS. <https://bit.ly/3XuMibZ>
- Guerrero, P. (2019). “Después de mi tiempo: otro tiempo vendrá y ustedes cogerán leña de otro tiempo”: corazonando las insurgencias runas, los procesos políticos, la universidad y la interculturalidad. En VV. AA. (Ed.), *Interculturalidad: problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 124-167). Abya-Yala.

- ICETEX. (2005). *Calendario y requisitos para convocatorias y renovaciones*. <https://bit.ly/4h237lH>
- Red-CIU. (2019). *Estatutos: tejido para la reestructuración de la red de cabildos indígenas universitarios-Red CIU*.
- Rivera, M., Osuna, M. y Rodríguez, L. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: un análisis de la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 8(23), 163. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2017.23.3016>
- Walsh, C. (2004). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. <https://bit.ly/3QHxLWz>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. <https://bit.ly/4h2qQCc>
- 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; Convenio Andrés Bello.

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe en el contexto de la educación superior ecuatoriana

Alba Catalina Álvarez Palomeque¹

David Efraín Montaluisa Álvarez²

Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza³

Introducción

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe (MEIB), que se oferta en la Universidad Politécnica salesiana (UPS) del Ecuador, fue creada para formar profesionales que manejen tanto las ciencias ancestrales como las de otras culturas del mundo. La otra finalidad fue contribuir al rescate de las lenguas de las nacionalidades. Es decir, contar con pedagogos para concretizar la aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), el cual usa los ciclos humanos y cósmicos para organizar el aprendizaje de las ciencias y los valores. Por eso, entre los requisitos para ingresar a esta maestría, están: hablar una lengua de las nacionalidades y contar con experiencia docente.

1 Profesora de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: aalvarez@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7362-9203>).

2 Comunicador de la Universidad Amawtay Wasi y estudiante de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: david.montaluisa@uaw.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1386-8923>).

3 Director de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana (contacto: lmontaluisa@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6970-6253>).

En cuanto al contexto en el cual se gestó y se viene desarrollando la MEIB, se encuentran diversos factores académicos. Unos son favorables, es decir, son potencialidades. Otros son limitaciones, pues dificultan una labor de rescate de las ciencias y lenguas de las nacionalidades, y su uso en la educación. Entre las potencialidades se puede mencionar:

- La relación integral entre el conocimiento, es decir, la ciencia y sabiduría para vivir que existe en las culturas ancestrales. Esta integralidad se puede ver incluso a nivel lingüístico. Así, en kichwa, la palabra *yachay* significa “conocimiento” y también “sabiduría para vivir”. En kichwa, a las personas que han alcanzado un nivel importante en los dos campos se los denomina *yachak*. En tsáfiki es *pone*. En cha’palaa es *miruku*. En shuar, achuar y shiwiari chicham es *uwishin*. En sapara es *shimanau*. En lengua wao tededo, el femenino “científica-sabia” es *eñena* y el masculino “científico-sabio” es *eñenga*. En las lenguas paaikoka y baaikoka es *ta’ne*. En a’ingae es *atesu’chu*. La edad también contribuye a la sabiduría de las personas. En kichwa, a todas las personas ancianas se les dice que son *yuyak*, es decir “pensantes”.
- Hay resultados importantes en las investigaciones de los conocimientos ancestrales sobre: matemáticas, ciencias de la naturaleza, valores sociales, tradición oral, artes, etc.
- Hay referentes interesantes en las experiencias educativas de grado y posgrado, relacionadas con pueblos indígenas, que se han dado en el Ecuador.
- Los debates sobre la interculturalidad, que se vienen dando en el mundo, sea como diálogo de saberes, diálogo de culturas o últimamente como compartición del poder. Estos están cuestionando la validez del paradigma de que los conocimientos europeos y norteamericanos son la ciencia universal.

En cuanto a las limitaciones, en medio de las cuales se desarrolla la MEIB tenemos varias. En primer lugar, la persistencia de las dificultades de aprendizaje en los centros educativos de los diferentes niveles, incluido el universitario. Esto implica que los estudiantes llegan con prácticas memorísticas, mecánicas de aprendizaje y de enseñanza. En segundo lugar, el colonialismo persistente en varios sectores académicos de América Latina que, en lugar de valorar los conocimientos y potencialidades de nuestros propios países, siguen autodependientes de los criterios de instituciones extranjeras transnacionales: *rankings*, revistas indexadas, etc. El paradigma de que la educación extranjera es mejor está vigente en el imaginario de las autoridades educativas del país y ese prejuicio influye en el inconsciente colectivo de las comunidades indígenas y en la sociedad ecuatoriana en general. Esto contradice los discursos de la interculturalidad.

Interculturalidad e internacionalización de las ciencias y de la educación

El término interculturalidad “entre culturas” se puso de moda a finales del siglo XX, en el mundo académico y hasta en el de los políticos. Con esto se abrigaba la esperanza de la democratización del conocimiento y el reconocimiento de las ciencias de los pueblos indígenas construidas durante siglos. Pero esto no ha ocurrido todavía. Parece que el único camino que queda, para que el mundo occidental valore las ciencias de los pueblos indígenas, es ponerlas en términos y fórmulas occidentales.

Un esfuerzo para desmitificar que la ciencia y la tecnología se había desarrollado casi únicamente en Occidente, fue el realizado por el matemático Marcos Guerrero (2004). Él habla de que existen al menos dos sistemas de pensamientos matemáticos igualmente válidos: el del viejo mundo y el del nuevo mundo. Señala que el uno es el *espacio matemático de representación occidental* construido con matriz egipcia-griega-hindú basado en algo totalmente abstracto: el punto, el cual no tiene dimensiones, es captado solo con la mente y no intervienen los sentidos. El otro es el ancestral, el cual está basado

en algo concreto: el cuadrado y el círculo; este espacio matemático de representación es similar a la urdimbre del tejido, tiene como unidad el cuadrado y a partir de la diagonal de este primer cuadrado se circunscribe una circunferencia, y así mediante una iteración entre cuadrados más grandes y circunferencias más grandes se ha construido el *espacio matemático de representación ancestral*. Ambos pensamientos matemáticos han sido capaces de desarrollar conocimientos y tecnologías. Así, con el pensamiento occidental se construyó las pirámides de Egipto. Por su parte, el pensamiento matemático ancestral permitió la construcción de las pirámides escalonadas en América, antes de la invasión europea. Ambos pensamientos matemáticos son válidos y deben ser estudiados en forma complementaria, sin embargo, amplios sectores de la educación occidental siguen creyendo que solo el conocimiento surgido en Europa y EUA es universal y válido.

Con igual importancia que el anterior, en el campo de la salud y la nutrición, destaca la investigación del médico Eduardo Estrella, con su obra clásica *El pan de América: etnohistoria de los alimentos aborígenes del Ecuador* (1998). Esto muestra que en todas las culturas han existido conocimientos (ciencias) y tecnologías.

Así, al contrario de algunos “académicos” que definen la interculturalidad como el diálogo entre culturas —una definición incompleta— debe comprenderse la interculturalidad como *compartir el poder y el saber* entre los diferentes pueblos a través de un plan de Estado sostenible (Álvarez y Montaluisa, 2012). Esta definición pragmática, sin embargo, ni los políticos de derecha, ni los de izquierda, la aceptan, pues se trata de que las diferentes culturas compartan el poder del Estado.

En el campo de las lenguas, a partir del análisis de los léxicos y estructuras de las lenguas indígenas, se puede entrever las profundas diferencias epistémicas contenidas en las palabras. Por eso los diccionarios de las lenguas indígenas no deben ser meros glosarios en los cuales esté la palabra en idioma originario y al frente la misma en castellano. Estos diccionarios deben contener las definiciones y descripciones en la propia lengua indígena, y un ejemplo de ese estilo de

diccionario es el *Caimi ñucanchic shimiyuc-panca* elaborado en 1982 en el Centro de Investigaciones para la Educación Indígena (CIEI) de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), por un equipo indígena. El CIEI fue fundado por Consuelo Yáñez Cossío en 1979 y funcionó hasta 1986. Allí se elaboró textos, afiches y mapas en lenguas indígenas.

En el campo de las ciencias y las tecnologías, las culturas ancestrales de Ecuador, Perú y Bolivia han realizado importantes contribuciones a la humanidad. Así, en la agricultura y biotecnología se concibió la idea de la *chakra*: cultivos asociados, no monocultivos. Las culturas andinas han contribuido a la humanidad con la papa, el cacao, la quinoa, etc. Algunas de estas plantas fueron obtenidas mediante procesos de injertos sucesivos llevados a cabo durante varias generaciones. En la astronomía se estudiaron con precisión los solsticios y equinoccios. En las matemáticas, las construcciones tradicionales contienen matemática fractal. El kichwa tiene un sistema de numeración que al representarlo por escrito puede ayudar a resolver los problemas de aprendizaje de las matemáticas. En alimentación, salud y estética, hay un importante conocimiento de plantas, el uso del cuy como técnica de radiografía, etc.

Por el contrario, lejos de valorar estos conocimientos, en el sistema educativo ecuatoriano se viene hablando de una *internacionalización unilateral de la educación*. ¿Qué significa esto? Pues en la década 2010-2020 se entendió por internacionalización de la educación a la llegada de equipos de “asesores” extranjeros al Ministerio de Educación y “académicos” para que realicen “investigaciones” en las universidades y en algunas otras instituciones como el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América Latina (CIESPAL) y la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología (SENESCYT) (Ulloa Tapia, 2023).

Para la educación superior, en 2012, el Gobierno estableció el Programa Prometeo. Entre 2013 y 2017 llegaron 848 participantes de ese programa al Ecuador (Plan V, 2020). La mayor cantidad de ellos provenía de España (269) y Venezuela (156). Sus sueldos mensuales oscilaban entre 4320 y 6000 USD, más otros beneficios eco-

nómicos como los pasajes de avión, 500 USD para vivienda y hasta 4000 USD para “insumos y visitas científicas”. De España, quienes tuvieron esta especie de beca fueron personas vinculadas al Partido Podemos (Celi, 2019). De la misma forma fueron contratados asesores que se ubicaron en el Instituto de Altos Estudios Nacionales (IAEN), donde conformaron en 2014 un *think tank* con el nombre de Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica (CELAG) (El Comercio, 2015). Un caso similar sucedió con los “académicos” de Venezuela que llegaron a manejar la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y la Universidad Yachay Tech. Sin embargo, nunca existió un aporte significativo a la educación y al desarrollo del país de estas personas e instituciones contratadas con un costo millonario (247 millones USD) para el Ecuador (Plan V, 2020).

Una verdadera internacionalización de la educación debe realizarse entre todas las culturas. Solo con la contribución de los conocimientos y valores de las diferentes sabidurías se podrá hacerla de forma equitativa. De no ser así, el colonialismo en la educación seguirá vigente aupada por la retórica de la interculturalidad y la internacionalización.

¿Podrá haber otra práctica de internacionalización de la educación? Por ejemplo, la acreditación de carreras debería ser entre universidades o ante organismos como la UNESCO, mas no ante empresas privadas que hacen negocios con la educación.

Persistencia de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, lectura-escritura y ciencias

A partir de 1996, en el Ecuador se han realizado evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en educación básica y media. En ese año se observó que solo el 30 % tenía un puntaje aceptable en matemáticas y un 55 % en comprensión lectora. Es decir, entre buena y muy buena. El resto estaba entre regular y deficiente.

El ministro de Educación para 2008, Raúl Vallejo, bajo los lineamientos del Gobierno de esa época, trajo grandes equipos de

consultores extranjeros: venezolanos, cubanos, españoles, chilenos, argentinos, mexicanos, colombianos, etc., quienes dejaron voluminosos informes retóricos, sin que hayan realizado ningún aporte para los problemas de aprendizajes en la educación básica, media y superior del Ecuador. Ni siquiera atisbaron que la solución estaría en buscar las causas de los problemas de aprendizaje en matemáticas, lectura-escritura y ciencias en general; menos se preocuparon en valorar las ciencias ancestrales y la interculturalidad.

Así, en la evaluación con las pruebas Project for International Students Assessment (PISA) —aplicadas en 2017 y cuyos resultados se publicaron en 2018— los estudiantes de la educación básica tienen un aprendizaje en matemáticas, comprensión lectora y ciencias inferior a 1996. Más aún, las evaluaciones realizadas por el mismo Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL, 2023), en 2023, muestran que los aprendizajes no alcanzan el nivel aceptable de 700 puntos. La consecuencia de esto es que los estudiantes, al llegar a las universidades, tienen dificultades para comprender textos de veinte páginas y tampoco pueden redactar con sus propias palabras textos de pocas páginas.

Los inicios de la EIB en el nivel superior

La MEIB en la UPS se creó luego de un camino importante a nivel de pregrado. Efectivamente, a nivel de las licenciaturas en EIB han existido algunos programas de corta duración y otros que se han sostenido en el tiempo. A continuación, tenemos una breve síntesis al respecto.

Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Kichwa en la (PUCE)

Antes de la década de 1970 ninguna universidad ecuatoriana se había interesado en las lenguas ni en la educación bilingüe de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Es al inicio de esa década que comenzó a enseñarse el kichwa en el Instituto de Lenguas y Lingüística (ILL) de la PUCE. Para facilitar esta enseñanza, Consuelo Yáñez

Cossío elaboró un método audiovisual, con fotos, con enfoque comunicativo, que era la corriente de la época. El método del kichwa estuvo destinado a hispanohablantes, principalmente profesores rurales. Cada unidad, de las 22 en total, contenía veinte oraciones contextuales. Los morfemas de la lengua kichwa fueron distribuidos de manera progresiva. Cada oración era representada por una foto dramatizada. Para los escritos se había establecido un sistema de escritura unificada para todos los dialectos y se usó como fuente de información kichwa los dialectos de Imbabura y Chimborazo.

En las carreras de Antropología y Servicio Social era obligatorio aprobar cuatro semestres de kichwa, pero el interés principal de Consuelo Yáñez fue que los profesores hispanohablantes de educación primaria que laboraban en las comunidades indígenas, aprendieran el kichwa para que lo usasen en la enseñanza a la niñez indígena quichuahablante. Docentes hispanohablantes de Imbabura y Cotopaxi asistieron a estos cursos, y una veintena de profesores iban los sábados a la PUCE en la ciudad de Quito para aprender la lengua.

Posteriormente, en 1975, Consuelo Yáñez y un equipo pequeño de profesores del ILL, programaron una licenciatura en lingüística aplicada a la enseñanza del kichwa. A este programa ingresaron algunos docentes hispanohablantes que había aprendido el idioma y también indígenas quichuahablantes. Hubo tres promociones de esta licenciatura, que duraba ocho semestres. Las clases comenzaban los viernes a partir de las 15:30 y continuaban el sábado a jornada completa. Durante el período de vacaciones escolares, en los meses de agosto y septiembre, también se aprobaba un semestre con estudio intensivo, donde las clases duraban toda la jornada de lunes a sábado. Con esto, cada año aprobaban tres semestres y eso permitió reducir la carrera de cuatro a tres años.

La malla curricular estuvo integrada por 18 materias: Quichua Superior, Español Superior, Lingüística I, Lingüística Aplicada, Educación Bilingüe, Educación Contemporánea, Desarrollo de la Comunidad, Análisis Comparado, Lingüística Contrastiva II, Sociolingüística, Problemas Socioeconómicos, Psicología Infantil, Factores Psi-

cológicos del Bilingüismo, Lengua y Civilización II, Metodología I, Metodología II, Metodología de la Enseñanza III, Seminario de Tesis.

Este programa de licenciatura cerró luego de las tres promociones. Allí estudiaron personas que después lideraron procesos socioorganizativos o pedagógicos como Luis Macas, Luis de la Torre, Rosa Vacacela, Alberto Anrango, Cristóbal Quishpe, Luis Montaluisa, etc. De ellos, algunos no terminaron los estudios, pero pronto optaron por otras carreras. El cierre del programa se debió a que no era fácil que profesores de provincias se trasladaran a Quito a recibir clases viernes y sábados todas las semanas, y que en las vacaciones de agosto y septiembre vivieran allí. Otro factor fue que, en 1978, Consuelo Yáñez optó por iniciar el programa de alfabetización experimental para adultos en tres comunidades de la provincia de Cotopaxi: Maca Grande, Yaguartoa y Chami, para lo cual creó, en 1979, el CIEI adscrito al ILL de la PUCE.

Este programa de alfabetización se generalizó en 1980, luego del discurso en kichwa del presidente Jaime Roldós, en su posesión el 10 de agosto de 1979, ante la entonces Cámara Nacional de Representantes (Asamblea Nacional). Este programa se ejecutó, hasta septiembre 1986, en convenio con el Ministerio de Educación. Durante este programa, los mismos alfabetizadores de adultos comenzaron a trabajar en las escuelas de sus comunidades. Esto provocó el rechazo de los docentes hispanohablantes que trabajaban allí, principalmente dirigentes de la Unión Nacional de Educadores (UNE): eran celos de poder. También los mandos medios del Ministerio de Educación se opusieron a que los alfabetizadores indígenas trabajen en unas 300 escuelas que las comunidades habían creado por cuenta propia, con el apoyo de los alfabetizadores y los materiales elaborados en el CIEI.

Durante su vigencia, este programa logró alfabetizar a unos 25 000 indígenas en 924 centros. No existen estadísticas del número de niños que participaron en las escuelas bilingües. En cuanto al material didáctico en lenguas indígenas, el CIEI elaboró y publicó unos 65 títulos entre cartillas de alfabetización, posalfabetización, mapas de las nacionalidades, un diccionario del kichwa, textos para niños, etc. Se trabajó materiales en lenguas kichwa, wao tededo y cha'palaa.

Por su parte, el CIEI fue cerrado por dificultades con las autoridades y supervisores del Ministerio de Educación, que establecieron revisar los contenidos de los textos elaborados antes de que se publique. Estas revisiones, en realidad, nunca se hicieron, pues no conocían las lenguas indígenas ni tenía la voluntad de hacerlo, solo fue una manera de deslegitimar los materiales con el argumento de que primero querían conocer el marco teórico con el que había sido elaborados.

En 1986 se fundó la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). El congreso fundante se realizó en Quito, con la presencia de un poco más de 500 representantes de todas las nacionalidades. Dos de las personas que trabajaron en el programa de alfabetización del CIEI fueron elegidos como miembros de la primera directiva de la CONAIE: Luis Montaluisa, dirigente de Educación, Ciencia y Cultura, y Luis Macas dirigente de Prensa y Propaganda. En ese primer congreso de 1986, Luis Montaluisa planteó la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y de una universidad de las nacionalidades indígenas con financiamiento estatal. El congreso fundante aprobó estas propuestas y de ellas, la creación de la DINEIB se hizo realidad el 9 de noviembre de 1988, por gestión de la primera directiva de la CONAIE; la universidad, en cambio, comenzó a gestarse en 1997 siendo diputado del Congreso Nacional Luis Macas.

*Programas de grado y posgrado realizados
mediante convenios entre 1991 y 2019*

En 1985, el Gobierno de la entonces Alemania Federal firmó un convenio con el Estado ecuatoriano para hacer educación bilingüe en setenta escuelas, con carácter experimental. Este convenio tenía como finalidad realizar una experiencia educativa similar a la que la Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) de Alemania había venía realizando en Puno (Perú) y Guatemala. El proyecto educativo se denominó Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). El componente económico y académico estuvo a cargo de un equipo organizado por Matías Abram de la

GTZ y Ruth Moya como asesora. Pero la administración y rectoría la ejercía directamente el Ministerio de Educación. Inicialmente, debía durar cinco años, pero luego de la creación de la DINEIB se prolongó hasta 2001.

Con la finalidad de formar docentes para la EIB, según el testimonio de Alejandro Mendoza, en 1987 Matthias Abram y Ruth Moya se contactaron con las autoridades de la Universidad de Cuenca y propusieron crear ahí una licenciatura. El proyecto fue aprobado por la universidad mediante convenios con la DINEIB y otras instituciones, en cuyo marco se desarrollaron los siguientes programas:

- *Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEIB)*. En 1991 se creó el Programa de Lingüística Aplicada y Educación Bilingüe en convenio entre el Ministerio de Educación de Ecuador, la GTZ de Alemania y la Universidad de Cuenca. El requisito para el ingreso fue hablar kichwa y tener al menos el certificado de ser egresado de una licenciatura, aunque no tuvieran el título. El pénsum contempló materias de lingüística y pedagogía. Hubo tres promociones de la LAEB. La duración de los estudios de la primera promoción fue de diez meses (1991-1992) y se graduaron 27 estudiantes. En tanto que las otras dos duraron 15 meses. En la segunda promoción 1993-1994 se graduaron 23 estudiantes. En la tercera, 1995-1996, se graduaron 24. Para la tercera promoción hubo el apoyo de la UNICEF y la UNESCO.
- *Licenciatura Andina y Educación Bilingüe (LAEB)*. En 1998, mediante un convenio entre el Ministerio de Educación, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Universidad de Cuenca se implementaron dos promociones de la LAEB, con una malla que ya no se enfocó en lingüística, sino en pedagogía. El objetivo fue formar formadores. Ingresaron bachilleres y la duración del pénsum de estudios fue de tres años continuos. En las dos promociones se graduaron 53 personas.

- *Programa Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe (PLEIB)*. A partir de 2002, con el apoyo económico de IBIS Dinamarca y la CONAIE, funcionó el PLEIB. En el PLEIB 1, se graduaron 263 estudiantes de la Amazonía. Los docentes universitarios se trasladaban a dar clases en el territorio de cada Centro de Desarrollo Curricular (CDC). Entre 2009 y 2014 se inició el PLEIB 2. Esta convocatoria se llevó a cabo en diez CDC de diferentes nacionalidades de la Amazonía y la Costa. Esta segunda parte fue financiada por la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo y se denominó Proyecto Sasiku, en honor a una líderesa de la nacionalidad sapara. Se graduaron 213 estudiantes.
- *Programa de Formación Indígena de las Culturas Amazónicas (PROFOICA)*. En el periodo 2006-2010, en convenio con el Programa EIBAMAZ, a nivel de Ecuador, Perú y Bolivia, funcionó el PROFOICA. En él se graduaron 29 personas de las nacionalidades shuar, wao, a'i, sapara, shuar y kichwa amazónico.
- *Maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión*. Entre 2006 y 2008 se desarrolló esta maestría con el objetivo de formar personal para la gestión de los programas de educación superior en convenio con universidades, que venía desarrollando la DINEIB. Se graduaron 35 personas.
- *Licenciatura en Gestión Pública y Liderazgo*. Entre 2009 y 2014 se ejecutó, en Puyo, esta licenciatura con el financiamiento de la Agencia Catalana, de la que se graduaron 16 estudiantes. En 2019, la Secretaría de EIB y la Universidad de Cuenca realizaron un programa para conceder títulos a docentes que venían trabajando en educación sin un título universitario en educación.

La Escuela de Educación y Cultura de la Universidad de Bolívar

Esta licenciatura se desarrolló entre 1992 y 2009 (Quishpe, 2019), en la Universidad Estatal de Bolívar (UEB). El contexto de

este programa fue la creación de la DINEIB en 1988, el levantamiento indígena de 1990 y los 500 años de la invasión europea en 1992.

El sociólogo Milton Cáceres, de Cuenca y afín a la izquierda cristiana, lideró este programa. Tuvo el apoyo del sacerdote y antropólogo Estuardo Gallegos. Inicialmente, habían pensado una carrera en educación y otra en sociología andina. Pero con la necesidad de formar docentes para la DINEIB recién creada, se optó por una licenciatura en educación y cultura andina, y otra en desarrollo regional intercultural. La idea inicial había sido que funcione la Escuela en tres lugares: Guaranda, Cuenca y Otavalo. En la práctica, en Guaranda fue donde más tiempo duró el programa. Posteriormente, también abrió una sede en Cuenca, pero allí funcionó por un tiempo menor (de 2001 a 2009), mientras que en Otavalo no llegó a cristalizarse (Quishpe, 2019). La Escuela atendió a estudiantes indígenas de las provincias de Loja, Azuay, Cañar, Bolívar, Pastaza, Morona Santiago, e Imbabura, así como a estudiantes mestizos de Guayas y Tungurahua. En los momentos de mayor cobertura llegó a tener unos 300 inscritos y durante un buen tiempo la misma universidad financió la estadía durante las clases presenciales en Guaranda.

La modalidad de estudios fue semipresencial. Inicialmente, había cinco períodos presenciales de ocho días cada uno. Luego, cambiaron a once períodos anuales de tres días (viernes, sábados y domingos). El primer equipo docente estuvo integrado por Ileana Almeida, Nidia Arrobo, Galo Ramón, Milton Cáceres, Estuardo Gallegos, Raúl Moncada, Germán Cachiguango, Susana Ortiz y Cecilia Andrade (Quishpe, 2019).

A partir de 1994 las dos carreras se organizaron de la siguiente manera: los dos primeros años con materias comunes y los dos años siguientes se diversificaba para cada una de las carreras. En los dos primeros años los campos comunes de estudio para las dos carreras fueron: Estudios de las Culturas, Metodología Intercultural del Conocimiento, Procesos Humanos Sociales Contemporáneos, Historia, Construcción Artística, Comunicación, Mundos Filosóficos de las Culturas y Kichwa. Para los dos siguientes años, la malla diversificada era:

- *Los que estudiaban la carrera de educación y cultura andina.* Filosofía de la Interculturalidad, Semiótica, Investigación y Práctica Docente, Debates Actuales en el Pensamiento Social, Pedagogía y Educación Intercultural, Didáctica Intercultural, Psicopedagogía Intercultural, Creación Artística, Optativa.
- *Los que seguían la carrera de desarrollo regional.* Estudios del Medioambiente, Filosofía de la Interculturalidad, Investigación y Talleres de Alternativas al Desarrollo, Debates Actuales en el Pensamiento Social, Teorías del Desarrollo, Estudio de lo Regional y lo Local, Estudios Pluriculturales de otro Desarrollo, Organización Humana y Poder Político, Desarrollo Urbano y Rural, Legislación Relacionada con el Desarrollo, Creación Artística, Optativa.

En este programa se graduaron cuarenta estudiantes de nueve pueblos y nacionalidades: a'i 2, cañari 8, cayambi 1, kichwa amazónica 4, panzaleo 2, puruha 1, saraguro 8, waranka 6, shuar 1 y mestizo 7. Como algunas tesis fueron elaboradas por dos personas, se produjeron 31 trabajos de titulación (Quishpe, 2019).

El Programa Académico Cotopaxi y la Carrera de EIB de la UPS

El Programa Académico Cotopaxi (PAC) surgió en 1994, sobre la base del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), que tuvo como antecedente a las escuelas indígenas del Quilotoa (cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), a mediados de la década de 1970. Estas escuelas surgieron del trabajo mancomunado entre líderes indígenas, el equipo salesiano de la parroquia Zumbahua y la Organización de Voluntarios Matto Grosso. Así, en 1976, el padre Javier Herrán creó la primera escuela indígena en la comunidad de Guayama (parroquia Chugchilán, cantón Pujilí) y en 1977 creó la primera escuela en la comunidad de Saraucsha (parroquia Zumbahua, cantón Pujilí) (Granda e Iza, 2012).

Posteriormente, con la creación de la DINEIB, surgió el Colegio Jatari Unancha y se consolidó el SEIC. Sin embargo, con el ad-

venimiento del Gobierno de Rafael Correa, el SEIC tuvo serias dificultades para sobrevivir. Sobre el trabajo del SEIC en medio de las políticas de destrucción de la educación comunitaria por parte del Gobierno se puede ver el trabajo de Granda (2018).

Retornando a los inicios del SEIC, se debe recordar que el padre José Manangón estudió en la segunda promoción de la LAEB (1993). Esto le permitió concebir el PAC a partir del SEIC y del Colegio Jatari Unancha. El padre Marcelo Farfán (2008) describe los orígenes del PAC y de la UPS en los siguientes términos:

Se decide entonces en sumarse al naciente proyecto de la creación de la UPS (1994). El programa nace como una propuesta de formación docente intercultural bilingüe. En 1995 se suscribe un convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el PAC estableciendo como sede la Parroquia indígena de Zumbahua ubicada en los páramos andinos occidentales de la provincia. Esta ubicación obedeció a motivos históricos, políticos, simbólicos y logísticos, se habló entonces de la universidad del páramo [...]. En el año 2000 se gradúan los primeros 11 estudiantes.

La experiencia de “universidad del páramo” dura hasta agosto del 2003 cuando se decide trasladar a Latacunga motivados por la búsqueda de mejores condiciones para el funcionamiento, la ampliación de la demanda, la necesidad de docentes. (p. 288)

Las experiencias del Instituto de Antropología, el Instituto Agronómico de Cuenca y el PAC, contribuyeron a la creación de la UPS en 1994. Sobre la ampliación de la cobertura del PAC, el padre Marcelo Farfán (2008) señala: “Desde esa nueva ubicación se produce una expansión de la propuesta: Otavalo (2002), Cayambe (2004), Wasakentsa (2004), Simiátug (2005), Riobamba (2008)” (p. 288).

El PAC se volvió un programa permanente, pues desde la creación de la UPS ha venido funcionando como la Carrera EIB. Después de muchos años que funcionó en la modalidad semipresencial, a partir de 2019, está funcionando bajo la modalidad en línea, con un equipo de docentes permanente.

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

El 5 de agosto de 2004, el Congreso Nacional creó la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi, con carácter privado. Esta no fue la idea original surgida en el primer congreso de la CONAIE en 1986. La propuesta de Luis Montaluisa, a partir de su experiencia en la PUCE, fue que sea con financiamiento del Estado, pero administrada por las nacionalidades indígenas. La universidad privada Amawtay Wasi fue creada con dos instituciones patronizadoras: El Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI) —dirigido por Luis Macas— y la CONAIE. Bajo esa figura funcionó hasta 2013, cuando fue cerrada por el Consejo de Educación Superior (CES), aduciendo que no reunía los requisitos para salir de la categoría E, según la evaluación del entonces Consejo Nacional de Evaluación y Aseguramiento (CONEA).

Las actividades educativas de esta universidad comenzaron en 2007, con 160 estudiantes (Sarango, 2008). Las carreras que ofertó durante su vigencia fueron: Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral, Ingeniería en Agroecología y Licenciatura en Pedagogía Intercultural. El currículo lo establecieron en tres ciclos:

- *Runa Yachay*: ciclo de conocimiento ancestral, semestres 1, 2, 3.
- *Shuktak Yachay*: ciclo de conocimiento occidental, semestres 4, 5, 6.
- *Yachay Pura*: ciclo de conocimiento intercultural, semestres 7, 8, 9 y 10.

En 2018, la Asamblea Nacional, mediante reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior, transformó esta universidad de privada a pública comunitaria. Con esto se retomó la idea original planteada por la CONAIE en 1986. Luego, la SENESCYT nombró una comisión gestora con la cual se puso en marcha la universidad. En 2021, la Asamblea Nacional emitió una ley reformativa a la ley de creación de la Universidad Amawtay Wasi, confirmando atribuciones

a la comisión gestora conformada en 2018, a fin de que concluya el proceso de institucionalización de la universidad hasta diciembre de 2023. Entre esas atribuciones estaba la de nombrar a las autoridades definitivas de la institución.

Desde 2018 comenzaron a organizarse algunas carreras de pregrado y actualmente (2024) cuenta con la siguiente oferta académica:

- Derecho con Enfoque en Pluralismo Jurídico
- Lengua y Cultura
- Agroecología y Soberanía Alimentaria
- Turismo Rural Sostenible e Intercultural
- Gestión del Desarrollo Infantil Familiar Comunitario
- Economía Social, Solidaria y Comunitaria
- Comunicación Comunitaria y Nuevas Tecnologías de la Comunicación
- Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural Comunitaria
- Gestión Comunitaria del Agua

El 8 de enero de 2024, al no haber podido elegir las autoridades de la institución como fue dispuesto establecido, la universidad fue intervenida de nuevo por el CES. Este organismo designó una comisión interventora por cinco meses. La misión de esta comisión fue viabilizar la elección de autoridades de la universidad. Para junio de 2024 se posesionó el rector titular, Armando Homero Muyolema Calle. Finalmente, en noviembre se logró que la SENESCYT levante la intervención y recupere su autonomía. Se conoce que hoy tiene alrededor de 2000 alumnos, aunque no se sabe cuántos son hablantes de lenguas indígenas.

Universidades que actualmente tienen carreras de EIB en el Ecuador

La UPS tiene su carrera en EIB desde hace treinta años de manera ininterrumpida. Es la única universidad que cuenta con un método audiovisual para enseñar el kichwa como segunda lengua, organizado en cinco niveles. La Universidad Nacional de Educación

(UNAE) tiene aprobada la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe desde el año 2018 y podía ofertarse hasta 2024, con modalidad presencial, sin embargo, en 2020, se amplió el período de vigencia hasta 2030. Finalmente, la UEB tiene aprobada la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe desde 2021 y su período de vigencia da para dos cohortes.

La Maestría en Educación Intercultural Bilingüe

En la segunda década del siglo XXI, el término “intercultural” se puso de moda en la educación ecuatoriana, principalmente desde el lado gubernamental. Esta fue una estrategia para legitimar el despojo de la autonomía con la eliminación de la DINEIB, realizada por el Gobierno el 18 de febrero de 2009. Es así como la Asamblea Nacional, en 2011, para no aprobar la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe —propuesta por la CONAIE y la DINEIB— optó por agregar a la ley de educación vigente el término “intercultural”. Con esto se generó la imagen de que ya automáticamente toda la educación ecuatoriana se transformaba en intercultural, aunque la realidad es diferente, pues la interculturalidad a nivel político, académico, social y económico no es cuestión de agregar palabras de moda, sino que requiere de voluntad política sostenida.

A nivel de posgrado ha habido maestrías en educación intercultural en al menos tres universidades del país: Universidad de Cuenca, Universidad Nacional de Chimborazo y Universidad Católica de Cuenca. En estos casos no se ha requerido que los aspirantes hablen una lengua indígena, pues no tenían el carácter de bilingüe. Por ello, lo específico de la MEIB en la UPS es que los estudiantes deben ser bilingües y al momento es la única universidad del Ecuador con una oferta así.

El proyecto de la MEIB

Para la elaboración del proyecto de esta maestría, en 2018 se conformó un equipo de profesores: Sebastián Granda (director de la

Carrera de EIB), María Sol Villagómez, Rosa Aurora Iza, Diana Ávila, Catalina Álvarez, Fernando Garcés, Daniel Llanos, Héctor Cárdenas y Luis Montaluisa. Este equipo optó por priorizar la pedagogía de las ciencias y el cultivo del bilingüismo. Se consideró que, en el país y fuera de él, se ha trabajado bastante en la discusión sociológica de la educación. No obstante, era necesario valorar las ciencias ancestrales de las nacionalidades, sus mitos, etc., en los procesos educativos. Con esta decisión, el campo de la MEIB se determinó que sea para docentes y profesionales que hablen la lengua de una de las nacionalidades.

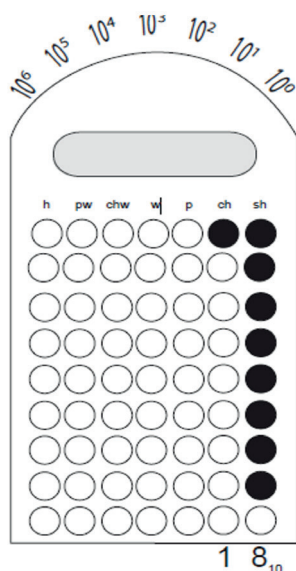
El sistema educativo ecuatoriano es bastante memorístico y mecánico. Para resolver esta limitante se incluyó un propedéutico con dos materias: Semiótica Aplicada a la EIB y Redacción Académica. Las materias del propedéutico no forman parte de la malla curricular aprobada por el CES, sino más bien un acuerdo al interior de la UPS. Con la comprensión de los conceptos y recursos de la semiótica se busca facilitar el manejo de los procesos de abstracción en la enseñanza-aprendizaje: lectura, escritura, matemáticas y las ciencias en general.

La *taptana* se enseña para desarrollar la capacidad de construir patrones matemáticos. Uno de ellos es la comprensión de los sistemas de numeración posicionales, incluido el de base dos, utilizado en lenguajes de programación. Su diseño se inspiró en la forma de contar en kichwa a nivel oral (Montaluisa, 2010). Cabe anotar que las lenguas europeas tienen una forma de contar, a nivel oral, muy irregular, a partir del diez, porque tomaron el molde del latín. Así, en castellano, en lugar de decir once, doce, trece, etc., se debería decir: diez y uno, diez y dos, diez y tres, etc. Lo mismo ocurre en inglés, francés y alemán. Este desfase entre el habla y la escritura de los números ha causado dificultades para comprender el concepto del sistema decimal posicional, que es la base para las demás operaciones. Al no existir coordinación entre lo oral y lo escrito en el conteo, se enseña a escribir los números por tramos, de manera mecánica. Así, los estudiantes aprenden a dibujar los números sin aprender el concepto de lo que es un sistema de numeración posicional (Montaluisa, 2010).

El kichwa —al igual que el japonés, el chino y el mapudungun— tiene, a nivel oral, una forma de contar muy coherente con la escritura decimal posicional. Así, para enseñar a escribir cualquier cantidad basta enseñar a escribir del 1 al 9 y el 0. Luego solo se da una muestra de cómo escribir un número mayor que nueve de dos cifras que no contenga 0. Luego se enseña cómo escribir el 10. Con eso niñas y niños comprenden la lógica de escribir cualquier cantidad hasta el infinito.

Figura 1

Forma de escribir 18: un atado de diez en la respectiva columna y los sueltos a la derecha



Con la materia de Redacción Académica se busca desarrollar en los estudiantes en la capacidad de redactar con sus propias palabras. Sin embargo, la limitante del propedéutico es el poco tiempo de duración: entre dos y tres semanas, pues la MEIB debe comenzar la malla en la misma fecha que los demás posgrados de la UPS por cuestiones administrativas.

La malla curricular

Las materias de la malla propiamente dicha están organizadas así:

- *Bloque de materias generales:* Educación Intercultural Bilingüe, Lingüística Aplicada y Currículo e Interculturalidad. Estas materias están destinadas a dar una visión amplia de la educación y a ponerla en el contexto ecuatoriano y latinoamericano.
- *Bloque de materias pedagógicas:* Pedagogía de las Ciencias Naturales, Pedagogía de las Matemáticas, Pedagogía de las Ciencias Sociales, Pedagogía de la Lengua 1, Pedagogía de la Lengua 2.
- *Bloque de materias de investigación:* Metodología de la Investigación 1, Metodología de la Investigación 2, Taller de Titulación.

Para la titulación se optó por dos alternativas: informes de investigación o propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas.

Perfil de ingreso y egreso

Para ingresar a la MEIB se establecieron los siguientes requisitos:

- Hablar y escribir una de las lenguas de las nacionalidades indígenas. Esto es verificado mediante un conversatorio y la parte escrita mediante la elaboración de un ensayo escrito en lengua de la nacionalidad.
- Tener un título de tercer nivel.

Al momento de egresar se espera que los estudiantes sean capaces de:

- Dominar los fundamentos, paradigmas y modelos afines a la educación intercultural bilingüe.
- Dominar los conocimientos propios y occidentales para el trabajo educativo.

- Usar la lengua materna y la segunda lengua en el ejercicio de la docencia y en otras actividades educativas.

La ejecución de la maestría

La MEIB fue aprobada por el CES el 17 de marzo de 2021. A partir de julio de ese año se inició el período de inscripciones. Como hubo mucha demanda para la primera cohorte, se organizaron dos paralelos: uno que inició en noviembre 2021 y otro en marzo 2022.

Tabla 1

Datos de la primera cohorte (noviembre 2021) paralelo A

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad	Mujeres graduadas	Varones graduados	Pendiente por graduarse
50*	39	1 wao, 1 tsá'chi, 3 shuar, 34 kichwa	13	26	1 kichwa

* De ellos diez se retiraron por cuestiones económicas y laborales.

La opción de titulación de la primera cohorte fue la investigación diagnóstica sobre estudios de caso de la situación educativa en sus comunidades. Se consideró importante realizar una especie de diagnóstico de la situación educativa en las comunidades para contar con una línea base, para futuras investigaciones.

Tabla 2

Datos de la primera cohorte (marzo 2022) paralelo B

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad	Mujeres graduadas	Varones graduados	Pendiente por graduarse
26	20	1 achuar, 1 shuaras, 18 kichwas	10	10	0

* Seis estudiantes se retiraron por razones similares a las anteriores.

La opción de titulación de este paralelo fue un estudio del perfil de salida de niños y niñas de séptimo o décimo grado, de un establecimiento educativo. Se puso énfasis en el estudio del aspecto socioemocional, en el aprendizaje de las matemáticas y en la lectura-escritura. La mayoría de las investigaciones se realizaron en un establecimiento del sistema EIB. Hubo un par de casos que hicieron el estudio en un establecimiento hispanohablante que tenía un buen número de estudiantes indígenas.

Para la segunda cohorte se matricularon cincuenta estudiantes y se retiraron cinco por razones económicas.

Tabla 3

Datos de la segunda cohorte

Número matriculados	Graduados	Nacionalidad de las personas que finalizaron estudios	Mujeres que finalizaron estudios	Varones que finalizaron estudios	Pendiente por graduarse
50	40	5 shuaras, 3 chachis, 1 tsáchi, 31 kichwas	23	22	5

Originalmente, en la segunda cohorte participaron tres estudiantes chachi, cuatro shuar, dos tsáchi, cuarenta kichwa y un epera. En esta cohorte la opción de titulación fue “Propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas”. Los estudiantes trabajaron en textos para enseñar unidades del MOSEIB. Un estudiante trabajó un manual para desarrollar la redacción en kichwa y castellano para el bachillerato. Un par de estudiantes trabajó un manual para la crianza de cuyes, tanto al estilo tradicional como tecnificado, y el estilo tradicional fue redactado en kichwa mientras el estilo tecnificado fue redactado en castellano.

Para la tercera cohorte se matricularon 29, retirándose dos. Los 27 estudiantes han concluido las materias de la malla y al momento están finalizando sus trabajos de titulación. Los estudiantes de esta cohorte son: una chachi, tres shuar, un a'i y 22 kichwas. Asimismo, la

opción de titulación volvió a ser “Propuestas metodológicas y tecnológicas avanzadas”. Tres personas están trabajando textos para la enseñanza de lengua y cultura kichwa en bachillerato. Otras tres están elaborando textos para la enseñanza de la historia de la nacionalidad kichwa en bachillerato. Un estudiante está elaborando un manual de pensamiento matemático kichwa. Los demás están trabajando las unidades del MOSEIB en la lengua respectiva de cada maestrante.

Finalmente, la cuarta cohorte ha iniciado con 18 matriculados y el propedéutico ya finalizó. Ahora se busca nivelar a los estudiantes que ingresaron tardíamente. En esta cohorte están participando un achuar, un shuar y 16 kichwas. Su opción de titulación va a ser la misma que en las dos anteriores, pues la idea es que su formación esté orientada no solo a la enseñanza, sino a preparar materiales para educación bilingüe.

Avances y limitaciones

En la MEIB se puede establecer avances y también algunas limitaciones que requieren ir superando paulatinamente. Entre los avances se puede mencionar que se están formando docentes de las nacionalidades: kichwa, shuar, achuar, wao, tsáchi, chachi y a'i, en la enseñanza aprendizaje con consciencia cósmica, semiótica y lingüística. A pesar de las dificultades en el acceso al internet por parte de los estudiantes, la modalidad en línea ha permitido que docentes de las diferentes nacionalidades hayan podido acceder a un posgrado con un programa que ha privilegiado la pedagogía de las ciencias.

El comentario recurrente de docentes de la MEIB, que han dado clases en otras maestrías, inclusive, en otras universidades, es que los estudiantes asisten puntualmente a las clases, hacen preguntas a los docentes y comentan sobre los temas que se están tratando. Esto muestra que se ha logrado despertar la curiosidad por aprender, a pesar de haber estado durante bastante tiempo bajo los esquemas rígidos que el Ministerio de Educación impone a los docentes. Se aspira que —con la formación en las ciencias y en la pedagogía ad-

quirida durante la MEIB— se sientan más libres para desarrollar iniciativas pedagógicas con sus estudiantes.

Entre las limitaciones, se tiene la escasez de materiales en lenguas indígenas. La ciencia indígena recién se está escribiendo. Por eso, al mismo tiempo que avanza la maestría se ha tenido que ir escribiendo y sistematizando materiales sobre las ciencias ancestrales.

Por otra parte, los estudiantes ingresaron a la MEIB con limitaciones en la redacción. Esto ha incidido, en algunos casos, en la demora en la culminación del trabajo de titulación. Así, algunos estudiantes, en lugar de comenzar la redacción de sus trabajos a partir de sus aprendizajes, observaciones, etc., redactan tomando ideas sueltas de otros autores. Superar esta inseguridad en algunos maestrantes no ha sido tarea sencilla. Sin embargo, se ha conseguido que todos paulatinamente alcancen, al final un nivel de competencia escrita satisfactorio.

En cuanto al costo de la maestría es de 3000 USD. Si pagan de contado les descuentan el 10 %. Los que no pueden pagar de contado, que son la mayoría, pagan en cuotas mensuales. En las tres primeras cohortes el pago fue en doce cuotas. Pero en la cuarta cohorte el pago es en solo once cuotas. La primera cuota es muy alta, es el 30 % del costo total. Esto ha traído una disminución en la matrícula, pues de 46 inscritos solo se han matriculado 18. Se espera que para el próximo año se busque una alternativa para facilitar el ingreso de más aspirantes. Es necesario considerar que los maestrantes que laboran como docentes perciben un sueldo que bordea los 800 USD y suelen ser cabezas de familia.

Perspectivas de la MEIB

En los aspectos social y político, se aspira a que los posgraduados en MEIB contribuyan a posicionar la EIB entre los actores sociales de esta: padres de familia, docentes, estudiantes, líderes y autoridades educativas. Con más confianza en las potencialidades de las lenguas indígenas y de los conocimientos propios de las culturas, puede superarse la ideología de que lo extranjero es siempre lo mejor.

En el aspecto científico, la MEIB está despertando la curiosidad por la investigación de la ciencia y sabiduría ancestrales. Igualmente se prevé que contribuirá a un cambio paulatino en la valoración de las ciencias ancestrales y a la mejora pedagógica en la enseñanza de las ciencias tanto ancestrales como de otras culturas en forma complementaria. Se espera que los graduados sean agentes de promoción y sistematización de las ciencia y sabiduría ancestrales.

En el campo pedagógico, este se está enriqueciendo con la generación de la consciencia cósmica, semiótica y lingüística en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá que los estudiantes, desde la educación básica sigan desarrollando la curiosidad por comprender cómo se han construido las ciencias mediante procesos de abstracción. En varias clases se ha usado el “translingüismo”, que consiste en manejar diferentes lenguas para explicar mejor los conceptos en los procesos de aprendizaje. En las sustentaciones de sus trabajos de titulación, los alumnos, en diverso grado, han utilizado la lengua propia. Para los miembros del tribunal que no hablan la lengua de la nacionalidad respectiva, se acompañaron las exposiciones con materiales icónicos y también algunas expresiones apropiadas para que pudieran seguir el hilo de la exposición.

Finalmente, en el campo cultural, se aspira a que los docentes indígenas graduados en la MEIB cultiven y promuevan el bilingüismo en las comunidades, que promuevan las ciencias y las lenguas ancestrales, que haga uso de la consciencia cósmica para ubicar a los seres humanos como un fractal de la naturaleza y que la consciencia semiótica y lingüística les permita facilitar la comprensión de los procesos de abstracción y el manejo de códigos científicos.

Conclusiones

No existe todavía una ciencia completamente universal. La arrogación de que los conocimientos de los europeos y norteamericanos son la ciencia universal no tiene asidero. Es una ideología. Recién algunos aspectos del conocimiento están universalizándose.

Por tanto, el prejuicio de que las ciencias de Occidente son universales debe ser revisado.

La autoridad educativa ecuatoriana ha tratado de mejorar la educación del país importando ideas extranjeras, sin ver si son convenientes o no para nuestra realidad. El Ministerio de Educación, por ejemplo, pretendió solucionar los problemas de aprendizaje incrementando días de clase en el año y horas de clase en la semana, y copiando modas como las pruebas de opción múltiple. Esto ha causado una disminución en la lectura comprensiva y dificultades en el gusto por escribir.

Para la solución de los problemas de aprendizaje en los establecimientos educativos se deben tomar en consideración las causas específicas. Así, por ejemplo, los problemas no están en las matemáticas superiores, sino en la metodología memorística y mecánica usada en los dos primeros años de la educación básica. Hay una divergencia entre la lógica del conteo a nivel oral y su representación en el lenguaje escrito.

Así, la educación debe tomar en cuenta la cultura de los estudiantes, las potencialidades y limitaciones de los recursos del país. La explicación de los conceptos debe partir de situaciones pedagógicas en un mundo concreto de cuatro dimensiones y, paulatinamente, llegar a la abstracción pura de cero dimensiones. Todo ello se espera lograr como habilidades pedagógicas en los egresados de la MEIB.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Montaluisa, L. (2012). Educación, currículo y modos de vida: referentes para la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (13), 270-293. <https://bit.ly/3F6IZS8>
- Celi, E. (2019, 29 de julio). Prometeo el programa que movilizó académicos de España y Venezuela al Ecuador. *Primicias*. <https://bit.ly/4bnBJNH>
- El Comercio*. (2015, 30 de mayo). La vertiginosa era de Podemos y los “think tank” españoles en Quito. <https://bit.ly/3F5Yqd8>
- Estrella, E. (1998). *El pan de América: etnohistoria de los alimentos aborígenes del Ecuador*. FUNDACYT.

- Farfán, M. (2008). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe en la Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador). En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 285-296). Iesalc; UNESCO.
- Granda, S. e Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas: el caso del Programa Académico Cotopaxi. En VV. AA., *Misiones, pueblos indígenas e interculturalidad* (pp. 645-670). Abya-Yala. <https://bit.ly/43oQ1fa>
- INEVAL. (2023). *Informe nacional de resultados Ser Estudiante*.
- Montaluisa, L. (2010). *Taptana Montaluisa*. DINEIB; SUBSEIB; Ministerio de Educación.
- Plan V. (2020, 2 de marzo). *El dudoso legado intelectual del programa prometeos del correísmo*. <https://bit.ly/3QNkfRr>
- Quishpe, M. (2019). *Educación superior, pueblos indígenas e interculturalidad: Escuela de Educación y Cultura Andina*. UASB-Ecuador.
- Sarango, F. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 265-274). Iesalc; UNESCO.
- Ulloa Tapia, C. (2023). ¿Hacia dónde va la educación superior? Dilemas y transformaciones en Ecuador. En P. Crespo Coello (coord.), *Hacia dónde va la educación superior: el caso del Ecuador* (pp. 16-58). ES-QUEL. <https://bit.ly/3QJUnWE>

Desarrollo del pensar epistémico y su puesta en marcha desde la comunalidad

Mario Guzmán Guerrero¹
Fortunato Morales Pastelin²
Victorino González Nolasco³

Introducción

El presente artículo es producto de la participación en el Seminario de Educación Intercultural en América Latina (SEIAL) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la presentación de ponencias en la mesa titulada “Infancias e interculturalidad: miradas desde tres experiencias pedagógicas” en el marco del este seminario y del trabajo efectuado en la Jefatura 21 (caso particular zona escolar 120 ubicada en San Jerónimo Tecóatl, Oaxaca, México).

Las preguntas que guían el escrito parten de efectuar una introspección en nuestra trayectoria político-pedagógica como Jefatu-

1 Subjefe académico en la Jefatura 21 Oaxaca (Plan Piloto-Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca), México (contacto: marioguzmangro@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8405-5070>).

2 Director y docente del Centro de Educación Preescolar Indígena Vicente Guerrero, perteneciente a la zona escolar número 120, Oaxaca, México (contacto: moralespast@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1016-4951>).

3 Director liberado del Centro de Educación Preescolar Indígena Juan Sarabia, perteneciente a la zona escolar número 120, Oaxaca, México (contacto: vic_gono25@hotmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2769-736X>).

ra 21 Oaxaca (Plan Piloto-CMPIO) y Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), desarrollado a lo largo de más de cuatro décadas, esto lleva a cuestionarnos ¿Desarrollamos una educación comunal-intercultural?, ¿Cuáles son los argumentos que fundamentan la transición hacia una educación comunal?, ¿Cómo se materializa la comunalidad en la práctica docente? y ¿Qué dificultades encontramos los docentes en nuestro trabajo político-pedagógico como Jefatura 21 y MDTEO?

En nuestro caminar en el SEIAL hemos efectuado la revisión teórica de la interculturalidad, razón por la cual, desde el estado de Oaxaca, este trabajo plantea y argumenta sobre la categoría denominada “comunalidad”. Consideramos que esta categoría no es sinónimo de “interculturalidad”, pues es una propuesta retomada por el magisterio desde la forma de vida de los pueblos originarios, que se vivencia cotidianamente y hace realidad otro modelo civilizatorio. Asimismo, este texto establece el trabajo desde la comunalidad, que significa reforzar lo propio para adoptar un posicionamiento frente a otras culturas y generar el intercambio entre ellas para desarrollar la interculturalidad. Es por ello que planteamos el análisis de dos propuestas de trabajo, en donde se pone en marcha la filosofía comunal y se refleja la interculturalidad —visualizada desde las necesidades de los centros de educación preescolar indígena (CEPI) ubicados en la región mazateca del estado de Oaxaca—: el preescolar de organización completa Juan Sarabia y el preescolar unitario Vicente Guerrero.⁴

La práctica docente de las dos instituciones se apega a la filosofía comunal y la trayectoria político-pedagógica de la Jefatura 21 y del nivel de Educación Indígena, que involucra la participación del

4 Extendemos un agradecimiento especial al colectivo del CEPI Juan Sarabia, integrado por las profesoras Raquel Duarte García, Olivia González Nolasco, María Velasco Salinas y el profesor Manuel Figueroa Dávila, por compartir su labor, permitir reflexionar colectivamente su quehacer docente y comisionar al director de la escuela para realizar la sistematización y difusión del trabajo alternativo efectuado en el CEPI Juan Sarabia en favor de los pueblos originarios.

colectivo escolar (estudiantes, madres y padres de familia, maestras y maestros, autoridades educativas y municipales) con el objetivo de generar una educación propia, que responda a las necesidades y emergencias de los pueblos originarios

El nacimiento de la comunalidad: disputa por la vida, los cuerpos y el territorio

En las últimas décadas del siglo XX, el estado de Oaxaca y diversas regiones en Nuestra América se convirtieron en un espacio focalizado para establecer un orden económico y político caracterizado por proyectos de explotación y exportación, que generaron extractivismo, saqueo, genocidio cultural y lingüístico, y mercantilización de bienes naturales, al establecer lógicas mortales sin importar los cuerpos, las vidas y los territorios. Ante el avance de estos proyectos geopolíticos, los pueblos originarios, en la década de los 70, comenzaron a generar la disputa por el control y manejo de sus espacios, al identificar la crisis en el modelo civilizatorio implantado entre la población que generaba destrucción. Es así que plantean un “giro eco-territorial” (Svampa, 2012) para salvaguardarse y generar un equilibrio.

Este giro eco-territorial se fundamenta en la comunalidad en donde permite visualizar en su cotidianidad otra forma de vivir, sentir, pensar, organizar, compartir y gobernar que había sido negada durante más de 500 años y que permitía establecer armonía y articulación con la vida, los cuerpos y los territorios. Este modelo civilizatorio milenario se presenta como una “alter-nativa” y un camino de esperanza para resarcir el daño, establecer justicia, cuidar, compartir e identificarse.

Esta lucha comienza a interpelar a pensadores nativos y externos (*cf. supra*, cap. 11), mismos que, comienzan a trasladar el sentipensar de los pueblos originarios de Oaxaca a la educación de la población, las y los docentes y las infancias para transformar a la sociedad desde la forma de vida de los pueblos originarios que tienen como base la milpa y sus cuatro pilares el territorio, el poder políti-

co, el trabajo y la fiesta (Rendón, 2011), los cuales han permitido un equilibrio milenario entre los seres que cohabitan.

Esta forma de vida de los pueblos originarios comenzó a convertirse en un sendero de esperanza ante el caduco modelo civilizatorio occidental, como consecuencia, se inició el desarrollo y reflexión para conceptualizar el término comunalidad articulado a las luchas que se establecían y la forma de pisar el suelo, además de reflexionar sobre su vida en/dentro de la comunalidad al sentirla, vivirla y practicarla.

Esto inició luego de que diversas organizaciones zapotecas y chinantecas en el Estado de Oaxaca comenzaron a pugnar contra las lógicas del Estado, de las cuales, podemos mencionar a la Organización por la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Organización y Consulta para la Unión de Pueblos de las Sierras del Norte de Oaxaca (CODECO), el Comité de Organización de los Recursos Humanos y Culturales Mixes (CODREMI) y la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI) (Mejía y Sarmiento, 1987). Dichas organizaciones disputaron la economía, la educación, la gobernanza, la organización, el control de sus territorios, las instituciones, la alimentación, el empleo, la vida y las decisiones sobre su territorio.

Esta disputa y planteamiento de otro modelo civilizatorio desarrollado milenariamente por los pueblos originarios de Oaxaca permite retornar a lo propio y situarse desde el suelo que se pisa empoderando a la población, recuperando las formas de preservación, de cuidado y localizar que existe otra forma de vida que establece un equilibrio entre los cohabitantes de un territorio recuperado de la cotidianidad de los pueblos originarios, los cuales sobreviven mediante otra lógica, pensamiento y cosmovisión.

De la comunidad a la escuela: el proceso de apropiación de la escolarización

Las organizaciones comienzan a empoderarse y reconocer que en los pueblos originarios se localizaba otra forma de vida practicada

y ejecutada cotidianamente, la cual, se vislumbra como una posibilidad que permite establecer un equilibrio ante la amenaza externa. Derivado de ello, surge la necesidad de retornar al origen, esto quiere decir, desaprender el sentido común, el modelo civilizatorio y el contrato social implantado por el Estado y sus instituciones; contrario a ello, se traza la directriz de aprender la forma de vida milenaria de los pueblos originarios.

Como resultado del avance de los proyectos económicos extractivistas que generan la destrucción del territorio; las y los habitantes consideraron necesario establecer un giro en la educación al reconocerla como la columna vertebral para establecer un nuevo contrato social, modelo civilizatorio y sentido común (Guzmán, 2023). Es así que se plantea el reconocimiento, la enseñanza y el estudio de las formas propias de vida que satisfagan sus necesidades. Una educación que retome y fortalezca su lengua, comunalice las instituciones, genere mayor participación en las decisiones sobre sus territorios considerando su relación con la madre tierra, fortalezca los lazos y la compartencia entre las y los habitantes y se potencialice la organización política.

El primer paso se efectúa cuando los pensadores y la población participan en la materialización de esta forma de vida en los pueblos de la Sierra Juárez, pueblos chinantecos y en el Istmo en su educación, lengua, cultura, economía y organización política a partir de su formación y creación de conocimientos desde el suelo que se pisa que permite “reconocer-se”, “empoderar-se” y transformar las instituciones, las políticas y la sociedad. El segundo paso, se efectúa cuando diversos los pensadores articulan su labor con la Jefatura 21, que por sus características de composición, organización y horizontes de trabajo encuentran un espacio fértil para capacitar a sus bases docentes mediante diversos talleres, conferencias y generar un trabajo alternativo desde las escuelas.

Cabe mencionar que la Jefatura 21 (Plan Piloto-CMPIO) había establecido desde 1982 la lucha por otra profesionalización de sus bases docentes, lo que llevó a establecer un convenio con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) para cursar la Licen-

ciatura en Antropología Social sistema abierto en Oaxaca (Maldonado, 2019), al considerar que el docente tenía que convertirse en investigador para poder transformar su contexto comprendiendo y adquiriendo la visión proporcionada desde la universidad.

El antecedente de formación de las y los docentes de CMPIO, su articulación con las comunidades y sus características, permitieron ser un espacio fértil para trasladar la comunalidad al aula. De manera que se comenzó a establecer el trabajo con los pensadores mediante los talleres de diálogo cultural desarrollados por Ballesteros Rojo y Rendón Monzón. Posteriormente, se comenzaron a desarrollar proyectos político-educativos como el Proyecto Educativo Comunitario, el Movimiento Pedagógico (MP), el Tequio Pedagógico y los Nidos de Lengua, con el objetivo de materializar la comunalidad, mismos que abonaron a la construcción del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, en 2012 (*cf. supra*, cap. 11).

Desarrollo de un pensar epistémico: la comunalidad

Siguiendo la genealogía planteada por López (2009) sobre la interculturalidad como enfoque, esta surge en los años 80 como un planteamiento “desde abajo”, para transitar del trabajo efectuado con la lengua y la cultura, y generar el fortalecimiento en los programas denominados interculturales en el sur de Nuestra América en países como Perú, Brasil, Guatemala, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina y Paraguay.

Por otro lado, a partir de la emisión del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se derivan una serie de recomendaciones que posibilitan a la categoría interculturalidad para ser apropiada por el Estado como política nacional y en el ámbito educativo surge la educación bilingüe intercultural, a fines de los 80 y principios de los 90 en Nuestra América. En el caso particular de México, la categoría interculturalidad tiene como antecedente la lucha del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con los Acuerdos de San Andrés y en Oaxaca se desarrollaba la categoría comunalidad con la declaración de la lucha de los pueblos autóctonos,

su organización y las alternativas de alianza con los demás sectores sociales en 1982 (Mejía y Sarmiento, 1987).

Complementando y fortaleciendo el análisis, podemos entender que la interculturalidad es entendida, desde su formación, experiencia y trayectoria, por el profesor Fortunato desde dos aspectos, en primer lugar:

Como el intercambio de conocimientos y las formas de vida entre los estudiantes; además de considerar que la puesta en marcha del derecho a la educación establece relaciones interculturales que buscan reducir las desigualdades e impulsar la equidad entre los grupos sociales. (SEIAL, 2023)

Además, la interculturalidad se plantea como una “propuesta que busca la consolidación de procesos autonómico-territoriales, acceso al poder, igualdad, participación política activa y en la resolución de problemas; además de eliminar la desigualdad y el racismo” (López, 2009, p. 174).

Por todo lo anterior, podemos considerar que la interculturalidad ha sido una respuesta ante las relaciones de alteridad históricas, las desigualdades que prevalecen entre la población y la disputa desde abajo por mejores condiciones de vida. Sin embargo, al ser apropiada desde el Estado, se convierte en:

Procesos políticos solamente en el plano de “las estrategias instrumentales” de los colectivos en cuestión, se otorga predominio a una supuesta decisión racional, ya sea de individuos o de la acción relacional o funcional de los grupos frente a otros; en consecuencia, esta forma de razonamiento conduce a establecer directamente que toda identidad es producto de relaciones estratégicas y por tanto relativas. (Medina Melgarejo, 2013, p. 159)

Así, la interculturalidad, al situarse desde una mirada ajena — la del Estado— se configura desde la mirada del otro y no reconoce las formas de nombrar el mundo, las prácticas ni el conocimiento que conforman las identidades, lo que lleva a establecer diferencias, dicotomías y exclusión (Medina Melgarejo, 2013), en busca de es-

tablecer un modelo hegemónico en todas las geografías. Se trata, por el contrario, de una estrategia para encubrir la explotación y las desigualdades por estar supeditada a los acuerdos internacionales (Bensasson, 2013).

Esta insatisfacción entre la población y el magisterio permite distanciarse de los constructos para generar el pensar epistémico (Medina, 2013) desde de lo propio, en caso particular a partir de la comunalidad. Dicho pensar se presenta en los dispositivos pedagógicos planteados por el Plan Piloto-CMPIO y el MDTEO, fundamentados en la comunalidad que cuentan con una experiencia de vida en los pueblos originarios, pues es un modelo que ha logrado mantener un equilibrio en el suelo que se pisa a diferencia de la interculturalidad institucional que es utilizada para implementar directrices planteadas por los organismos internacionales y nacionales.

Metodología de la Jefatura 21 Oaxaca: de la asamblea a la problematización

Como ya vimos (*cf. supra*, cap. 11), la Jefatura 21, con la colaboración de diversos investigadores e investigadoras, ha logrado constituir diferentes proyectos político-pedagógicos. Y de manera articulada con el MDTEO, se ha constituido la metodología de trabajo docente alternativo, con el objetivo de constituir los cimientos para una labor que brinde respuestas a las necesidades y emergencias de los pueblos originarios. Esta metodología se deriva de la forma de vida de nuestros pueblos, de manera que el magisterio la ha logrado “comunalizar” (Guzmán, 2023).

Así, la metodología se fortalece desde los seis principios del MP (*cf. supra*, cap. 11) que orientan el trabajo escolar y conlleva los siguientes pasos:

- Convocar para generar una asamblea con las y los integrantes del colectivo escolar (estudiantes, madres y padres de familia, comités, maestros y maestras, y población en general).

- Analizar el contexto comunitario.
- Generar la lista de temas comunitarios.
- Desarrollar el consenso y lograr acuerdos.
- Trasladar el trabajo al aula estableciendo preguntas y horizontes de investigación.
- Brindar acompañamiento y seguimiento por parte de los actores educativos.
- Valorar mediante compartencias, exposiciones y trabajo dentro del aula.

El primer paso incluye convocar e instalar una asamblea con el colectivo escolar (alumnos, padres de familia, docentes, autoridades y comunidad en general) para analizar el contexto comunitario. Como resultado de ello, es posible identificar las problemáticas de la comunidad y generar la lista de contenidos comunales. El tercer paso es elaborado por la o el docente cuando comienza a articular los contenidos a abordar considerando el desarrollo de las y los estudiantes, correlaciona el plan y programa correspondiente hasta concretar la planeación didáctica derivados de las reflexiones colectivas. Como siguiente paso se efectúa el trabajo de análisis, reflexión y acuerdos del contexto comunitario entre quienes integran el colectivo escolar. El quinto paso permite la construcción del objeto de estudio a partir del cual es necesario interrogar, articular, ordenar y planificar el trabajo, esta construcción supone la problematización de la totalidad construida como campo temático, desde un enfoque epistemológico claro y consistente, tendiente a definir y “re-construir” aspectos de la realidad social que le interesa conocer; la elaboración de preguntas tentativas como ejercicio de problematización es clave (Eguía y Piovani, 2003) para desarrollar un proyecto político-pedagógico acorde a las necesidades y emergencias de la población. El paso número seis consiste en la participación y acompañamiento de los actores educativos como portadores de conocimiento de algún tema de investigación y en el seguimiento de la educación de sus hijos. El último paso se efectúa con la presentación de los resultados de investigación donde el colectivo escolar se reúne para

visualizar el trabajo de investigación y las conclusiones generadas con el objetivo de generar compartencia y mejorar las condiciones de los pueblos y ciudades originarias.

Las metodologías de trabajo se derivan de las pedagogías activas que son el trabajo por proyectos, el centro de interés y una forma de trabajo constituida a partir de los hechos comunitarios que denominaremos trabajo por acontecimiento. Esta forma de trabajo se constituye por efectuar un trabajo de investigación colectiva que se fundamenta en la comunalidad entendida como la forma de vida de las comunidades. Por ello, el colectivo escolar trabaja las actividades, acontecimientos y vivencias de cada una de las comunidades jerarquizándolas y considerándolas como un contenido comunitario. Cabe mencionar que, el trabajo por acontecimiento se ha presentado como una propuesta que articula el contexto del estudiantado, los planes y programas, y una parte de las necesidades y emergencias de las comunidades. A continuación, visualizaremos la puesta en marcha de la metodología alternativa en dos experiencias en nivel de preescolar indígena.

El suelo que pisamos: contextualización y ubicación de las escuelas como punto de partida

Las dos instituciones que se retoman en este escrito se encuentran ubicadas en el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca.

[Este municipio se] localiza en el extremo norte del estado de Oaxaca, sus coordenadas geográficas extremas son 18° 09' - 18° 15' de latitud norte y 96° 50' - 96° 55' de longitud oeste. La altitud va de 400 a 2 000 metros sobre el nivel del mar. Eloxochitlán significa lugar plano y Flores Magón se incorpora en honor al personaje ilustre Ricardo Flores Magón, nacido en este lugar en 1873. (Wikipedia, 2024)

El municipio se encuentra conformado por la cabecera municipal y varios barrios que lo componen. Las escuelas a las que nos referiremos se encuentran ubicadas, la primera de ellas Juan Sarabia,

en el centro del municipio, el cual se caracteriza por ser un lugar que cuenta con la mayor parte de los servicios; y el CEPI Vicente Guerrero se ubica en el barrio denominado Colonia Las Flores, este enfrenta características más adversas que el anterior preescolar. Así, la ubicación y las características socioeconómicas del lugar determinan distintas condiciones laborales y educativas.

El CEPI Juan Sarabia es una institución de organización completa integrada por un director liberado, cuatro docentes y un personal de educación física. Por su parte el CEPI Vicente Guerrero cuenta con una organización unitaria, esto quiere decir que un docente atiende los tres niveles educativos. La primera institución cuenta con 58 estudiantes distribuidos en los niveles escolares y la segunda cuenta con 14 estudiantes en un grupo multigrado.

Análisis del contexto de la comunidad de Eloxochitlán

Como resultado del proceso metodológico planteado anteriormente, situamos este trabajo de reflexión y análisis elaborado por el colectivo docente para abordar las problemáticas generadas. Así, identificamos que el municipio de Eloxochitlán de Flores Magón es un territorio colonizado como muchos de los pueblos de la región mazateca. En esta zona del estado de Oaxaca, la población fue focalizada por el Instituto Nacional Indigenista (INI), desde la cual se desplegó una gubernamentalidad integral hacia la población, el territorio y la vida (Guzmán, 2023). Actualmente, podemos ver materializado el proyecto de un siglo de escolarización hacia la gente, al apropiarse de un sentido común, una forma de vida y un modelo civilizatorio.

Como consecuencia de ello, al efectuar el análisis del contexto comunitario es posible visualizar que se ha generado un proceso de apropiación del modelo civilizatorio occidental implantado por el Estado desde la escolarización, pues la mayor parte de la población vive bajo estándares hegemónicos, se ha eliminado la capacidad de creación, sobrevivencia, curación, forma de habitar, lo que ha desplazado las formas propias y milenarias de vida.

Es por esta razón que, efectuamos el análisis del contexto comunitario del municipio con el objetivo de identificar las problemáticas que trastocan a la población y sus territorios. Sin embargo, partimos considerando el trabajo efectuado por el INI en la región mazateca, al visualizar que una de las principales actividades desplazadas fue la siembra de productos de temporada y el multicultivo, para implementar el monocultivo de café, la apropiación de otra forma de producción, vida e incorporación a la economía mundial (Guzmán, 2023), que aprovechaba las condiciones climatológicas de la región.

Como consecuencia, la masificación de la siembra de café demandó otros procesos de industrialización, contaminación, la generación de nuevas carreteras y el aumento de automóviles que paulatinamente han provocado el incremento de la temperatura, la alteración climatológica en la región, la apropiación de la economía y otra forma de vida. También, estos efectos son fortalecidos mediante la deforestación que ha generado una disminución de la flora, fauna y el agua.

Aunado a ello, los procesos de extracción de arena y grava han deteriorado los ríos, la eliminación del ciclo de filtración natural, la disminución de agua en los territorios y la desaparición de la fauna acuática. Respecto a la vida y alimentación de las personas en Eloxochitlán de Flores Magón podemos comprender que existen 25 misceláneas en el municipio (Colectivo Escolar Juan Sarabia, 2022), lo que permite comprender que la población consume muchos de los productos que en esos espacios se ofertan. Asimismo, identificamos que la gente se abastece de productos básicos en la tienda Diconsa, situación que preocupa al magisterio y que se coloca al centro de las problematizaciones, pues afecta directamente a la salud alimentaria de la población.⁵

5 La tienda Diconsa es un espacio del Estado para combatir la pobreza y se ubica en los pueblos originarios, sin embargo, promueve la descampesinización, el consumismo y la mala alimentación debido a los productos que ofrece, como los enlatados de bajo precio.

Por otro lado, se identifica como las viviendas han transitado de ser construidas con materiales de la región a elaborarse con cemento, block, tabique y concreto estandarizando la forma de vida y produciendo mayor contaminación (Guzmán Guerrero, 2023b). Finalmente, respecto al convite observamos que las fiestas tradicionales han disminuido en su impacto y el número de participantes debido a diversos factores entre los cuales podemos mencionar: lo religioso, lo económico y los conflictos políticos. Una vez efectuado el análisis del contexto comunitario, los integrantes del colectivo escolar identificamos la crisis del modelo civilizatorio, pues nuestro mundo cada vez es menos habitable y bajo estas condiciones es imposible contar con una vida digna, situación que conduce a una vida invivible (Festival El Aleph, 2020). Por esta razón, se busca generar opciones teórico-filosóficas desde el trabajo educativo para incidir en las formas de vida de los pueblos originarios como visualizaremos a continuación.

Fundamentos teórico-filosóficos del trabajo educativo en Oaxaca

El quehacer educativo efectuado en los CEPI Juan Sarabia y Vicente Guerrero se fundamenta en el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios (DEI, 2011). Este trabajo busca considerar un enfoque histórico, social, cultural y totalizador de la vida comunitaria, que inicia con los saberes que posee la población desde su experiencia y forma de vida. De manera que, la educación está centrada en la vida, los seres humanos y los territorios.

El trabajo pedagógico parte de una asamblea escolar/comunitaria con participación del colectivo escolar (estudiantes, docentes, madres y padres de familia, y autoridades educativas y municipales), en dicho espacio, se analiza la importancia del quehacer educativo dentro del aula y en el contexto escolar. Considerando que hacer escuela desde esta visión “significa dialogar, investigar, reflexionar, argumentar, construir y socializar los conocimientos y experiencias en colectividad, aprovechando todos los espacios del contexto comunitario como recursos insoslayables para el reencuentro intelectual de nosotros mismos” (DEI, 2011, p. 29).

Desde la asamblea comunitaria, el colectivo escolar analiza los acontecimientos que en la comunidad se viven a diario. Para ello también se recuperan las actividades que realizan los niños y niñas en todos los espacios, además de identificar las problemáticas que evidencian los pueblos originarios en los aspectos político, social, económico y cultural, y examinar las necesidades de aprendizaje de las y los estudiantes para la vida en comunidad. Es así como el sistema alimentario, las costumbres y tradiciones, las formas de organización, las formas de vida, la estructura familiar, el tratamiento de enfermedades, el medio ambiente, entre otros, son las principales áreas de donde es posible recuperar temas que pueden convertirse en objeto de estudio dentro del aula a lo largo de un ciclo escolar.

Algunos temas comunitarios se han trabajado desde hace varios ciclos escolares en las instituciones de la zona escolar número 120 son: el cultivo del maíz como eje principal de la vida de las y los mazatecos, la medicina tradicional, las frutas y verduras en la alimentación, los animales domésticos, la organización familiar y comunitaria, el tequio, la fiesta de muertos, entre otros.

A partir del trabajo con los temas comunitarios, el colectivo escolar tiene la posibilidad de identificar las necesidades del estudiantado, los acontecimientos de la comunidad e inquietudes. Como producto de la reflexión es posible generar la calendarización escolar de temas a abordar según el periodo y temporada en el municipio de Eloxochitlán. Al plantear un trabajo alternativo, la construcción de conocimientos parte de temas contextuales y desarrollan formas vivenciales del saber al involucrarse en los procesos trasladándose a ellos y rompiendo la rutina escolar, comprendiendo que:

Para llegar a conceptualizar y entender lo que es la vida comunitaria se requiere primeramente vivirla, porque si solamente se observa y se quiere conceptualizar, se corre el riesgo de descontextualizar la esencia de lo colectivo, lo espiritual y la epistemología que encierra su práctica. (DEI, 2011, p. 33)

Puesta en marcha de la metodología en el CEPI Vicente Guerrero

El trabajo en el preescolar Vicente Guerrero partió de la aplicación de un diagnóstico pedagógico y lingüístico, que permite configurar una información integral, colectiva e individual del alumnado. Derivado de ello, localizamos que dentro del CEPI se contaba con siete alumnos que son bilingües (mazateco y el español), tres son monolingües en español y cuatro monolingües en mazateco (SEIAL, 2023).

Al contar con una diversidad lingüística a la que se enfrenta el docente, es necesaria la comunicación en ambas lenguas, es decir, en mazateco y español. También derivado de las entrevistas con madres y padres de familia, es posible identificar que estas características responden al lugar de residencia, la migración laboral temporal o por su retorno familiar a la comunidad. Una problemática que afecta al nivel de Pueblos Originarios es la falta de materiales didácticos monolingües o bilingües, la cual representa otra problemática central. Al no contar con ellos, se hace necesario diseñarlos y elaborarlos con los medios a nuestro alcance y aplicarlos con el estudiantado. Esto trae, consecuentemente, el diseño de actividades didácticas contextualizadas, tomando en cuenta la forma de vida de la comunidad y las familias.

Como resultado de la puesta en marcha de la metodología, se efectuó la asamblea con el colectivo escolar derivando de ello una serie de problemáticas enlistadas anteriormente sobre el contexto comunitario, además de una serie de intereses del estudiantado. Es mediante esto que se jerarquizaron y se organizaron los temas para trabajar a lo largo del ciclo escolar. En esta ocasión solamente abordaremos el desarrollo del tema titulado “Los animales domésticos”, el cual se abordó en un periodo del ciclo escolar.

Este tema se presentó como un centro de interés y acontecimiento comunitario, al reconocer la importancia que representa su preservación y el cuidado de la flora y la fauna ante la crisis civilizatoria. En primer lugar, por la importancia que tienen los animales para el ser humano. En segundo lugar, por las problemáticas comu-

nitarias como la necesidad de fortalecer la alimentación de la población y generar una actividad económica para contar con una fuente de ingreso familiar y convertirse en un sustento para la población. En tercer lugar, por la disminución de la crianza de animales de corral (la gallina, el guajolote, el pato, el marrano, la vaca, el toro, el borrego y el chivo). Por otro lado, identificamos el aumento de otros animales considerados no comestibles como el gato, el perro y algunas clases de aves que se han podido domesticar.

Otro aspecto fundamental fue recuperar la visión comunal en niños y niñas respecto a la adopción, cuidado, preservación, apego y consideración hacia los animales como seres importantes.⁶ Por otro lado, niños y niñas fueron partícipes activos en la crianza de animales y los quehaceres domésticos, aunque hay casos extremos en que no son tomados en cuenta para estas actividades, sobre todo en la actualidad. A partir de este trabajo fue posible desarrollar el pensar epistémico, al no solo observar el fenómeno, sino problematizar recuperando la participación de las y los estudiantes en las actividades comunitarias para identificar los usos de los animales, el desarrollo, su alimentación, la cosmovisión y su importancia en la preservación del territorio, las festividades y los rituales. Por otra parte, fue posible identificar que las nuevas generaciones cada vez se involucran menos en este tipo de tareas domésticas, con el aumento del comercio externo con bajos precios, pero sin calidad para consumo humano y la descampesinización.

Derivado de ello, el objetivo central al estudiar a los animales domésticos tuvo que ver con la forma de vida de los pueblos originarios. Representó un centro de interés por parte de las y los estudiantes de preescolar y de la comunidad, pues lo vivencian cotidianamente, participan y comparten conocimientos significativos derivados del tema central, que permite identificar los seres vivos que

6 En la cosmovisión de los pueblos originarios los animales juegan un papel fundamental, pues son seres cuidadores de cerros, representan alguna deidad y son respetados, todo ello es transmitido por la familia de generación en generación.

complementan su entorno familiar. Así inició un trabajo de investigación con preguntas clave que desarrollaron algunos aprendizajes significativos: ¿qué comen?, ¿cómo viven?, ¿cómo se reproducen? De manera articulada, se recuperan conocimientos comunitarios y contextualizados, he aquí donde comenzamos a construir el pensamiento epistémico, darle contenido a través de la investigación y hacer ciencia en la escuela. Muestra de ello son preguntas: ¿cuál es la función de cada animal?, ¿diferencias entre el macho y la hembra? Esto al considerar que el perro representa el acompañante del jefe de la familia en el trabajo de campo y la cosmovisión que se genera alrededor de cada animal.

La Clase Paseo permitió identificar que existen hogares que cuentan con animales, pero también hacer visible el despojo de las capacidades que se ha generado, ya que algunas familias no cuentan con animales de corral. También se conversó con los adultos, desarrollando la compartencia para conocer acerca de los usos, su alimentación, su hogar, su cotidianidad y la cosmovisión que se tiene sobre ellos. En otros lugares fue posible visualizar animales de trabajo como la yunta o los caballos en los trapiches. De esta forma, puede recuperarse la vida animal en la comunidad y desarrollar un pensamiento epistémico que permite generar conciencia de la importancia de la crianza de animales para una vida saludable, autosustentabilidad y empleo.

Algunas actividades que permiten desarrollar el pensamiento epistémico recuperado de la Clase Paseo son: los sonidos de los animales, la elaboración de cantos, recorridos a las casas para conocer los animales domésticos, entrevistas y acompañamiento para identificar las funciones de algunos animales, clasificación de los animales, conocer los productos que se derivan de ciertos animales, la reproducción, el planteamiento de problemas matemáticos a partir de este tema, y la generación de actividades y materiales en lengua originaria.

Figura 1

Clase Paseo organizada para visitar los hogares de niños y niñas de la escuela



Una vez generado el trabajo con los conocimientos comunales, se generó el proceso intercultural al conocer, comparar y adoptar si es necesario otros contenidos marcados en el Plan y Programas de cada nivel educativo. A continuación, ejemplificamos algunos contenidos a trabajar para el nivel preescolar considerando las etapas según el grado. Por ello, las actividades relevantes se enfocan al coloreo, armar y desarmar rompecabezas contextualizados, efectuar ejercicios de numeración y relación, ejercicios de preescritura con el uso del silabario, identificar vocales, consonantes, ejercicios de caligrafía y trabajo con plastilina, comparar nombres de animales largos y cortos, etc.

Puesta en marcha de la metodología en el CEPI Juan Sarabia

En este caso se desarrollaron los siete pasos de la metodología descrita. Se inició con la convocatoria para efectuar la asamblea

escolar con participación del colectivo (estudiantes, docentes, padres de familia, autoridades y comunidad en general), para analizar el contexto comunitario e identificar diversas problemáticas, pero considerando y priorizando el interés del estudiantado articulado a las emergencias y acontecimientos comunitarios (temporalidad, las festividades, la vida comunitaria). A continuación, se generaron los temas comunitarios y se estipulan acuerdos que involucran a todos los participantes. Después se generaron los contenidos y se efectúa la articulación con otros conocimientos, cabe mencionar que la institución educativa el eje fundamental del proyecto se centra a partir de las actividades lúdicas con el objetivo de que la labor dentro de las aulas escolares para las y los estudiantes sea de gozo, significativa y responda a las necesidades del desarrollo infantil. Durante el proceso se generó acompañamiento y participación del colectivo escolar y al finalizar se efectuó una compartencia, en este espacio niños y niñas muestran lo estudiado, lo hallado y las dificultades con el colectivo escolar.

Una vez organizados y priorizados los temas de acuerdo a la metodología, se eligió el tema “La plaza en mi comunidad”, en primer lugar, porque se encontraba próxima la festividad de Todos los Santos, a finales de octubre, y en los mercados municipales se tiene gran concentración de productos regionales que serán usados en esas fechas. Por otro lado, este tema visibiliza la emergencia del cuidado del primer territorio: el cuerpo. Es por ello, que se comenzó a problematizar luego de identificar los productos de primera necesidad, considerando que ha incrementado el consumo de los productos industrializados entre la población. Así, se busca generar directrices a partir de reconocer los beneficios de una alimentación basada en los productos comunitarios para localizar las frutas y verduras locales y la importancia de fomentar una dieta con productos nativos.

Aquí también se usó la Clase Paseo y a partir de esta actividad empezaron a desarrollar un pensamiento epistémico, al recuperar, visualizar y participar en el intercambio y venta de productos, los valores de la población durante el desarrollo de la plaza, el trueque, la alimentación comunal, los oficios de la comunidad, el mercado

como un espacio común, los valores de convivencia, el intercambio y valor de monedas, las formas de traslado de personas y las mercancías actuales y tradicionales. El trabajo pedagógico no finaliza con los contenidos comunales, sino que fue articulado a los contenidos del Plan y Programas, muestra de ello, se abordan contenidos como los números, la seriación, compra de productos, días de la semana, las frutas y verduras.

Figura 2

*Clase Paseo por la plaza de la comunidad
de Eloxochitlán de Flores Magón*



Las y los docentes, siguiendo la pedagogía de Montessori (Dattari, 2017), plantearon la construcción de materiales, recorridos y actividades preparadas para las y los estudiantes acorde a su desarrollo, teniendo en cuenta que existe libertad dentro de ese ambiente creado. Las y los estudiantes, a partir del recorrido comunitario, aprendieron de la vida en comunalidad y la ponen en marcha al ser actividades retadoras que buscan la apropiación de prácticas comu-

nales mediante su inmersión en ellas, ya que, se pretende que aprendan del ejemplo de sus madres, padres, familiares u otros comuneros.

La exploración comunal permitió a niños y niñas situarse en el proceso sociohistórico de las comunidades, para identificar las problemáticas, buscar soluciones, dialogar con adultos sobre su experiencia, compartir posibilidades y conocer las formas de vida, reconocer que estas actividades contribuyen a despertar la curiosidad u otras investigaciones del estudiantado. Además de la oportunidad de observar, moverse, explorar, intercambiar y proponer para mejorar su contexto (Hainstock, 1979). Con este trabajo se buscó generar un pensamiento epistémico desde el sentipensar comunal, donde se enseñe a pensar, a dialogar y a plantear otras formas de vida que respondan a las necesidades, emergencias y condiciones socio históricas.

Conclusiones

Efectuado el análisis del contexto comunitario en las dos experiencias educativas, se puede identificar que trabajando desde el enfoque comunal se recupera otra forma de vivir, sentir, pensar y actuar, desde el suelo que se pisa. También se puede articular la categoría de la comunalidad y la interculturalidad crítica, pues el magisterio oaxaqueño disputa el saber, el acceso al poder, la autonomía, la igualdad, la participación política activa, busca eliminar las desigualdades y resolver los problemas a partir de un pensar otro que se pone en diálogo con otras culturas.

El magisterio en Oaxaca opta por un pensar epistémico desde el cual pueda efectuar deconstrucciones de pensamiento, poder y discurso, a partir del contexto, involucrando a toda la población, recuperando la historicidad de larga trayectoria y generando opciones de futuro. Todo a partir de proyectos que vislumbren el ejercicio político con base en sus necesidades, sin descuidar e incluyendo las propuestas externas, una vez asentadas las bases propias. Como resultado, se plantea otra posibilidad denominada comunalidad desde el suelo que pisa al considerar que:

Los espacios de acción de los sujetos, los mundos de vida, son lugares de encuentro y construcción de sentidos; son ámbitos donde establecemos nuestras condiciones de comprensión al elaborar los esquemas de relación desde los cuales vivimos, actuamos; es decir producimos conocimiento para operar y construirnos a sí mismos en y sobre una noción básica de realidad, que edificamos con distintos trayectos espaciales y temporales. En este tránsito de indagación y configuración de la persona social, conocemos y nos reconocemos siempre a través de otros y junto con otros. Cuestión relevante ante la necesidad de comprensión de las formas de producción social del conocimiento, ya que son estas las que definen el actuar político, la configuración de las formas de nombrar el mundo y de reconocer otras maneras de mirarlo. (Medina Melgarejo, 2013, pp. 166-167)

Con la toma de la escolarización desde el trabajo generado por la trayectoria político-pedagógica de la Jefatura 21 y el PTEO, a partir del MDTEO, se busca situarse en el territorio para partir de lo propio, estimular y empoderar a las infancias desde un sentido comunal (García Torres *et al.*, 2023), generando una educación desde el suelo que se pisa. Sin embargo, existen dificultades al realizar el quehacer docente desde los fundamentos de la comunalidad pues hemos sido parte de un proceso de escolarización y para efectuar el giro es necesario desaprender para reaprender y poder trasladar la forma de vida de las comunidades a un espacio escolar. Estas dificultades las identificamos a través de la introspección en la práctica educativa en dos CEPI (Juan Sarabia y Vicente Guerrero) al mencionar que no hemos logrado la plenitud del trabajo que busca el MP y el PTEO. Sin embargo, identificamos avances considerables derivados del proceso de la trayectoria político-pedagógica, la cual ha generado un impacto fundamental en el quehacer educativo del magisterio oaxaqueño desde el Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios.

Las dificultades las identificamos al reconocer que hemos generado un trabajo dominado por el acontecimiento y que definimos de la siguiente manera: aquel que se deriva de las vivencias de los integrantes del colectivo escolar en su casa, escuela y comunidad se-

gún la época del año o alguna situación inesperada, misma que se convierte en el centro de interés de la población y la escuela; posteriormente, con la participación de la o el docente como mediador, es posible construir los temas en objeto de estudio. Cabe mencionar que la o el docente recupera las temporadas en las cuales el colectivo escolar está involucrado, al ser estos procesos cíclicos, pero es posible modificar si se presenta otro acontecimiento inesperado (huracán, temblor, eclipse, etc.).

Este trabajo desarrollado por el acontecimiento plantea una serie de temas articulados con las festividades comunales y se repiten cada ciclo escolar adecuando algunos elementos. Sin embargo, este trabajo ha llevado a folclorizar nuestro quehacer docente en la mayor parte de los compañeros que conforman la zona escolar número 120, derivado de la despedagogización generada desde el ciclo de reformas desde la década de los 90 hasta la fecha (Guzmán Guerrero, 2023a). Este trabajo ha consistido en la búsqueda por responder a los procesos de exclusión e inequidad social que existen en los pueblos originarios, de ahí que se constituye una práctica escolar articulada a los hechos comunitarios y acontecimientos, pero que hace falta dar el siguiente paso.

También identificamos que la folclorización en la cual estamos inmersos está relacionada con el posicionamiento y la mirada que asumimos del otro y la esencialización de las prácticas culturales de nuestros pueblos originarios, sin comprender el ejercicio político que las acompaña, su necesidad y emergencia. De esta forma, integramos nuestra labor al mismo camino planteado desde las políticas educativas como se explica a continuación:

Desde el trabajo realizado en gran parte de las escuelas podemos decir, que se definen objetivos y se decretan prácticas educativas que reconocen procesos de exclusión e inequidad social. Pero sin problematizarlos, sin comprender y actuar sobre estas asimetrías, que no solo son culturales e individuales, sino que revestidas de discursividades sobre la diversidad; políticas y prácticas que además han impuesto condiciones de exclusión y desigualdad como producto de una historicidad colonial de racialización de las diferencias, que con-

figuran y nutren las relaciones sociales establecidas desde el sistema mundo moderno. (Medina Melgarejo *et al.*, 2022, p. 141)

Así, desde nuestro quehacer docente trazamos líneas de acción funcionales, por esta razón, es necesario fortalecer y comprender los planteamientos del PTEO y asumir la toma de lo político, que consiste en lograr la emancipación y liberación a partir de la escolarización, que requiere de “un lugar, un sujeto, un espacio y re-conocimiento de la diferencia y la alteridad histórica” (Medina Melgarejo *et al.*, 2022). La toma de lo político desde el PTEO busca que la y el comunero recuperen la capacidad de creación, de sustentabilidad, de soberanía alimenticia, de otras formas de sobrevivir, de curación, de habitar, de construir, de recuperación de sus formas propias y milenarias de vida, de organización, vestimenta, pensar, actuar y ser para implementar otro modelo civilizatorio que permita la armonía entre los seres que habitan un territorio en los pueblos y ciudades originarias.

Este proceso permitirá entrelazar y fortalecer el quehacer docente para responder a las históricas luchas de las y los mazatecos y oaxaqueños, por ello, es fundamental continuar con el estudio y fortalecimiento de la investigación del trabajo desde el PTEO con el objetivo de fortalecer nuestras prácticas educativas, mirar críticamente los planteamientos, articular un diálogo entre comunidad e interculturalidad que permita identificar las grietas de oportunidad y las debilidades para enriquecer las propuestas generadas en el suelo que se pisa.

Referencias bibliográficas

- Bensasson, L. (2013). *Educación intercultural en México ¿por qué y para quién?* UNAM-CRIM.
- Colectivo Escolar Juan Sarabia. (2022, septiembre). Proyecto escolar “Las actividades lúdicas para fomentar el desarrollo integral del alumno”.
- Dattari, C. (2017). *El método Montessori, teoría de la educación*. Universidad Gabriela Mistral.
- DEI. (2011). *Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios* (1ª ed.). Dirección de Educación Indígena del Estado de Oaxaca. <https://bit.ly/3Fn6qXu>

- Eguía, A. y Piovani, J. I. (2003). Metodología de investigación: algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis. *Trampas de la Comunicación y la Cultura*, 2(17). <https://bit.ly/4huO2sU>
- Festival El Aleph. (2020, 30 de mayo). *Judith Butler en El Aleph 2020, ¿qué hace que la vida sea vivible?* <https://bit.ly/4kOIJaz>
- García Torres, A. K., Muñoz Silva, I. y Guzmán Guerrero, M. (2023, agosto 10). *Infancias y juventudes: hacia la construcción de interculturalidad en México y Ecuador, tensiones entre políticas y pueblos indígenas* [Ponencia]. Panel de Educación e Interculturalidad en América Latina: Sujetos y Experiencias.
- Guzmán Guerrero, M. (2023a, 30 de noviembre). *El papel del docente en la educación, la comunalidad y su relación con el Estado: alianzas, giros, rupturas y reorientaciones de su función desde las prácticas comunitarias de los usos y costumbres*.
- Guzmán Guerrero, M. (2023b, 30 de noviembre). EL Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) como desarrollo de lo político desde la escuela: horizontes y directrices de vida. *Trenzar*, 5(10), 78-95. <https://bit.ly/3R5YhZX>
- Guzmán, M. (2023). *La trayectoria y configuración de la CNTE en Oaxaca y en la región mazateca: La contienda por la escolarización (1970-2020)* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://bit.ly/3XKVdGo>
- Hainstock, E. G. (1979). *Enseñanza Montessori en el hogar*. Diana.
- López, L. E. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas. En Autor, *Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur pistas para una investigación comprometida y dialogal* (pp. 129-220). FUNPROEIB; Plural. <https://bit.ly/3XQ2rZH>
- Maldonado, B. (2019). Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca (1982-1993). *Revista de El Colegio de San Luis*, (9), 345-365. <https://bit.ly/3RcUr13>
- Medina Melgarejo, P. (2013). Palabras que hacen política: “interculturalidad”, contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En P. Medina, Baronnet, B. y M. Tapia (coords.), *Educación e interculturalidad: política y políticas* (pp. 151-176). UNAM-CRIM.
- Medina Melgarejo, P., Guzmán Guerrero, M. y Sánchez Linares. (2022). Emergencia y acontecimiento del pensamiento descolonizador la-

- tinoamericano: construcción de otros caminos en educación desde los movimientos sociales pedagógicos. En L. E. Primero Rivas (ed.), *Cartografía de las epistemologías del Sur: un bosquejo necesario*. Publicar al Sur.
- Medina, M. P. (ed.). (2013). *Maestros que hacen historia/tejedores de sentidos: entre voces, silencios y memorias*. Centro de Estudios Jurídicos y Sociales MISPAT; Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Mejía, M. C. y Sarmiento, S. S. (1987). La lucha indígena: un reto a la ortodoxia. Siglo XXI.
- Rendón, J. J. (2011). *La Flor Comunal: explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*. CNEII; CMPIO; CEEESCI; CSEIIO.
- SEIAL. (2023, 14 de marzo). *Infancias e interculturalidad: miradas desde tres experiencias pedagógicas* [Facebook]. <https://n9.cl/fcweh>
- Svampa, M. (2012). Pensar el desarrollo desde América Latina. En G. Mas-suh (ed.), *Renunciar al bien común: extractivismo y posdesarrollo en América Latina*. Mardulce. <https://bit.ly/3FuJSnO>
- Wikipedia. (2024, 4 de febrero). *Eloxochitlán de Flores Magón, Oaxaca*. <https://bit.ly/3FCvd9Q>

Formación docente y educación intercultural bilingüe en el noroeste argentino: políticas, saberes y experiencias territorializadas

Mónica Mabel Argañaraz¹

Adelaida Jerez²

Álvaro Guaymás³

Introducción

El presente artículo intenta dar cuenta del camino recorrido desde la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (MEIB) y la formación docente en la provincia de Salta, en el noroeste argentino. La reforma constitucional de 1994 en Argentina marcó un hito en el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, enfatizando la pluriculturalidad y el plurilingüismo como parte de la sociedad. Este cambio legislativo, posteriormente, promovió la incorporación de la educación intercultural bilingüe (EIB) o educación intercultural (EI) como una política pública en el sistema educativo.

En la provincia de Salta, que alberga una rica diversidad cultural y lingüística, esta visión intercultural ha sido muy importante, ya

1 Consultora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: mmarganaraz.2024@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8948-1394>).

2 Consultora de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: adejc14@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9147-138X>).

3 Coordinador de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología de la provincia de Salta, Argentina (contacto: alvaroguaymas@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-748X>).

que a lo largo de los años se ha encaminado a fortalecer la formación docente y la implementación de la EIB, reconociendo la importancia de los aportes de las comunidades y organizaciones indígenas en el diseño y desarrollo de estas políticas. Sin embargo, se ha enfrentado a grandes desafíos como la falta de marcos normativos específicos y la escasez de materiales didácticos adecuados. En respuesta a estas necesidades, a nivel provincial, una de las iniciativas puesta en marcha ha sido el “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente”, que busca promover la colaboración intercultural entre diferentes actores, entre ellos: referentes indígenas, instituciones educativas y la Coordinación de EIB del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. El programa mencionado representa un cambio epistémico que interpela las concepciones tradicionales de la educación, abogando por un enfoque más inclusivo y más humano, que reconozca y valore la diversidad cultural y lingüística del territorio salteño-argentino.

La EIB en el sistema educativo argentino

En las últimas décadas, la interculturalidad como discurso y propuesta político-pedagógica va tomando fuerza en el ámbito educativo, político y legislativo. En particular, su consideración en la esfera del Estado, a través de políticas públicas, configuró lineamientos de acciones tendientes a transversalizar la EI o EIB en el sistema educativo.

Con la sanción de la Ley nro. 26.206 de Educación Nacional (LEN), el Estado se presenta como principal garante del derecho a la educación. De esta manera, en el art. 17 de la LEN se determina que la estructura del sistema educativo nacional comprende cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, e incorpora ocho modalidades: Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Técnico-Profesional, Educación Artística, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y Educación en Contextos de Privación de la Libertad.

Desde este marco normativo, la modalidad de EIB es transversal a los diferentes niveles del sistema educativo y tiene el propósito de impartirse para garantizar una educación que contribuya a preservar y fortalecer pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad, entre otros aspectos de los pueblos indígenas, tal y como lo señala la reforma constitucional de 1994. Es necesario destacar que, para el caso de Salta, mediante la Ley de Educación Provincial nro. 7.546 del 2008 se explicita el alcance de la EIB tanto en los niveles de educación obligatoria, explicitando el nivel de educación superior.

Argentina se caracteriza por contar con una enorme diversidad sociolingüística y pluricultural. Dentro de esta diversidad, encontramos a pueblos-nación indígenas como: atacama, chané, charrúa, chorote, chulupí/nivaclé, comechingón, diaguita, guaraní, quechua, huarpe, kolla, tastil, tilián, lule, lule vilela, mapuche, mapuche tehuelche, mocoví, mocoví toba, ocloya, omaguaca, selk'nam/ona, pilagá, ranquel/rankulche, sanavirón, tapiete, tehuelche, qom/toba, tonokoté, tupí guarani y wichí.

De las 23 provincias de Argentina, Salta se compone por diversas ecorregiones, desde la aridez del desierto puneño al oeste hasta el verde exuberante de las yungas al este, pasando por valles y quebradas profundas en el centro. Su ubicación geográfica estratégica la convierte en un importante centro de comunicaciones entre el norte chileno, el noroeste argentino y las zonas limítrofes de Bolivia y Paraguay. Además, la provincia presenta una significativa diversidad cultural y lingüística, en la que está presente la preexistencia de 14 pueblos indígenas: atacama, chané, chorote, chulupí, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, iogys, lule, tapiete, tastil, toba qom, weenhayek y wichí, donde al menos se hablan nueve lenguas indígenas: aymara, chané, chorote, chulupí, guaraní, quechua, tapiete, toba/qom y wichí. Estas comunidades hoy están presentes a lo largo y ancho de toda la provincia (Rodríguez y Sulca, 2020). Según el Censo 2022, es la segunda provincia en el país con mayor cantidad de personas que se reconocen como descendientes o perteneciente a pueblos indígenas.

Previo a la pandemia por COVID-19, la MEIB en Salta había funcionado en conjunto con la Modalidad de Educación Rural

(MER), pero a partir del año 2020 se toma la decisión política de reorganizar este esquema, entendiendo que la MER es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, a través de formas adaptadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (LEN, art. 49), tomando en consideración el territorio donde se localizan las escuelas y las prácticas específicas que llevan a cabo los agentes sociales. Por su lado, la MEIB empieza a constituirse en una coordinación específica que visibiliza la existencia de prácticas y saberes de los pueblos indígenas, reconoce que la EI no se limita a escenarios y problemáticas rurales, y pone en evidencia su presencia en los espacios urbanos, así como los procesos migratorios, cuyas causas son ante todo dinámicas, diversas y muy complejas.

De esta manera, la Coordinación de EIB se propone emprender un nuevo camino que asume el desafío de pensar la interculturalidad en términos transversales y dinámicos; en consonancia, con procesos políticos y socioculturales más amplios y complejos. Durante este período, con miras a fortalecer el proceso de transversalización y con el apoyo de la Coordinación de EIB del Ministerio de Educación, se plantean iniciativas orientadas al tratamiento de la EI/EIB en la formación docente inicial y continua, a través del acompañamiento de experiencias que surgen desde los territorios y con comunidades de pueblos indígenas de las provincias.

Las iniciativas proponen la generación de nuevos espacios de diálogo e intercambio con diferentes sectores y agentes que “hacen” de la interculturalidad un camino posible, mediante un entretejido que involucra la participación de diversas áreas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, otros ministerios de la provincia, universidades provinciales, nacionales, de América Latina y el Caribe, institutos de educación superior (IES) de Salta y otras provincias, así como órganos de representación de los pueblos indígenas.

En este marco, el “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente” se constituye en un punto de partida que pone en agenda el valor de prácticas, conocimientos,

herramientas metodológicas, epistemológicas, pedagógicas y experiencias que se construyen desde “adentro” de los territorios, con las comunidades y en las instituciones educativas del nivel superior en la provincia.

A lo largo del proceso y en cada espacio de formación se comparten diversas miradas y voces que han habilitado nuevos hilos de sentidos en torno a la construcción de la interculturalidad en el campo de la formación docente inicial y continua. Esto implica no solo tensionar la dimensión pedagógica, curricular e institucional sino también política, en tanto se constituye en la posibilidad de develar prácticas y discursos que operan y ocultan relaciones desiguales de poder. En este sentido, la interculturalidad se transforma en potencia y posibilidad en tanto que busca conversar con el saber de la experiencia para interrumpir la racionalidad indolente de la ciencia moderna.

Acerca de la docencia indígena y la formación en la provincia de Salta

En nuestra provincia, los procesos de implementación de la EIB han transitado caminos singulares, en consonancia con políticas educativas y marcos jurídicos internacionales, nacionales y locales, cuyas prácticas de institucionalización se han redefinido conforme a las características y demandas de cada contexto, momento histórico particular y a partir de procesos de participación en grados diferentes de agentes educativos y comunitarios indígenas y no indígenas.

La experiencia que da inicio a la EIB en la provincia se registra en 1984, a partir del Proyecto de Regionalización Educativa, que apuntaba a la conformación de un modelo de educación bicultural bajo pautas asimilacionistas, dos años después el Consejo General de Educación mediante la Resolución nro. 1424/86 establece formalmente que en instituciones de educación primaria con población indígena se incorpore la figura del Docente Auxiliar en Cultura y Lengua Aborígena.

En ese momento no se preveía de ningún modo la inclusión de la “lengua indígena” como contenido educativo, sí en cambio se vislumbra como “dificultad pedagógica” el hecho de que las niñas y los niños al ingresar a la escuela no dominaran o siquiera hablaran el castellano. En vista de esta situación, se plantea como innovación la propuesta de la creación del “cargo de auxiliar docente aborigen” (Serrudo y Hirsch, 2016), generando fuertes resistencias por parte de docentes no indígenas ante la falta de preparación pedagógica. Sin embargo, con la creación del cargo en el sistema educativo provincial se esperaba que sus intervenciones solucionaran los problemas y dificultades que tenían niñas y niños para “adquirir normalmente los contenidos prescriptos en el currículo oficial, de tal manera que se evitara la marcada repitencia, abandono escolar y los notables problemas de aprendizaje” (Jalil, 2016, p. 80).

En este sentido, diversos autores (Hirsch, 2010; Aliata, 2011, Corbetta, 2011) señalan que la figura del docente bilingüe fue incorporada en las escuelas sin contar con una reglamentación o directrices claras sobre sus tareas. Esta falta de orientación inicial llevó a que la práctica misma definiera sus funciones y, una vez consolidado el cargo, cada escuela determinó las características específicas de su labor.

Décadas después, las experiencias transitadas por maestras y maestros interculturales bilingües —denominación que usamos en la actualidad— están signadas por procesos de indefinición sobre su identidad pedagógica en las instituciones educativas, caracterizada por relaciones desiguales de poder, atravesadas por fuertes matices de discriminación y racismo, que tienden a naturalizar ciertas miradas, discursos y prácticas, reforzando las condiciones de desigualdad social y educativa en que se encuentran. En ese sentido, las formas sutiles de prejuicio y discriminación tienen que ver con la construcción de miradas descalificadoras en referencia a distintas cuestiones, tales como “la supuesta escasez de formación profesional o la incapacidad que el docente indígena tendría para enseñar su lengua; así también como la falta de dedicación en la tarea educativa” (Aliata, 2011, p. 39).

En la práctica y en lo cotidiano de las unidades educativas emergen situaciones variadas y complejas con respecto a la presencia

de maestras y maestros interculturales bilingües y su tarea, que pasa desde cumplir actuaciones administrativas, de limpieza y ayudantía hasta ser meros traductores y traductoras de la lengua y la cultura. Todo esto sumado a la ausencia de marcos normativos que regulen su incorporación en las instituciones y a la escasez de textos o materiales didácticos que permitan garantizar una educación intercultural y bilingüe.

Si bien inicialmente el auxiliar bilingüe desempeñaba su tarea como traductor de lo que impartía el docente no indígena, para responder a los requerimientos del currículo oficial, poco a poco fue consolidándose como un nexo fundamental entre docentes y estudiantes, pero también entre la escuela y la comunidad. Este proceso comenzó a desarrollarse a partir de la década de 1990 con los avances legislativos en materia de EIB, acompañados por propuestas de formación pedagógica, articulación interinstitucional con presencia y participación de organizaciones indígenas, y la producción de materiales pedagógicos interculturales y plurilingües que recuperaban las experiencias de trabajo en cada escuela, destacando las provincias de Chaco y Formosa.

Esta situación denota que las actuaciones pedagógicas que vienen desplegando maestras y maestros interculturales bilingües se redefinen desde las propias prácticas y se resignifican en lo cotidiano del aula, en la institución y en relación con la comunidad, presentando situaciones variadas y difíciles de asir desde una única mirada.

En este contexto, desde 2020, la Coordinación de EIB de Salta impulsó acciones para promover el trabajo participativo mediante mesas de trabajo con docentes indígenas (idóneos y profesionales), no indígenas, referentes del campo educativo y de las comunidades, para la construcción conjunta de lineamientos curriculares interculturales en el marco de la justicia curricular y las pedagogías plurales para los niveles de Educación Inicial y de Educación Primaria: Ñandereko de los pueblos chané, guaraní y tapiete, Yachayninchej del pueblo kolla y Lhahanyajay del pueblo wichí.

A través de estos documentos curriculares se avanzó en la incorporación de saberes propios, lenguas, culturas y cosmovisiones de

los pueblos, las cuales dieron lugar a profundizar orientaciones pedagógicas, así como propuestas para una gestión escolar intercultural. Allí se definieron los roles y funciones de las maestras y los maestros interculturales bilingües (Guaymás, 2022).

De acuerdo con datos proporcionados por el Departamento de Estadística del Ministerio, en el año 2022 se registró un total de 398 maestras y maestros interculturales bilingües que conforman la planta funcional de los equipos docentes de las unidades educativas de educación inicial y educación primaria en la provincia, siendo el 2 % del departamento San Ramón de la Nueva Orán, el 43 % del departamento Rivadavia y el 53 % del departamento General José de San Martín.

Por otra parte, entre 2010 y 2011, a nivel provincial, se configura una política de educación superior orientada a la formación de docentes indígenas y no indígenas para la modalidad de EIB, mediante la creación del Profesorado en EIB que se dictó en el Instituto de Educación Superior, institución que fue ubicada estratégicamente en regiones con población indígena en las zonas del chaco y las yungas: Tartagal, Cnel Solá, Santa Victoria Este y una extensión áulica en Rivadavia Banda Sur.

Durante 2012 y 2013 —por demanda de comunidades kollas y como respuesta del Estado mediante el Ministerio de Educación— se habilitó el Profesorado mediante la modalidad de extensión áulica en San Ramón de la Nueva Orán, Islas de Cañas, Iruya, Nazareno, La Unión y Santa Victoria Oeste. Finalmente, entre 2016 y 2017, por demanda de las comunidades del pueblo wichí, se inicia el Profesorado en Misión Carboncito y Misión Chaqueña, también por extensiones áulicas.

La carrera de formación docente en la MEIB —que tiene cuatro años de duración y estuvo regulada por diferentes resoluciones que conllevan modificaciones a nivel curricular y en las titulaciones— ha generado fuertes tensiones entre referentes de comunidades, egresados y estudiantes (Guaymás y Hernández, 2018; Trigo, 2017). No obstante, la primera cohorte alcanzó 123 estudiante que egresaron en 2014, en su mayoría provenientes de comunidades in-

dígenas de Santa Victoria Este, Rivadavia y Cnel Solá. Hoy el número ha ascendido a más de 800 profesionales de la educación formados en la MEIB (esta información fue recolectada a partir de los registros de los IES que han brindado la carrera hasta la actualidad).

En la actualidad y como resultado de la mesa de trabajo entre el Ministerio de Educación y órganos de representación indígena, se desarrolló de un proceso de revisión y actualización del Plan de Estudio del Profesorado de la MEIB, del que participaron: la Coordinación Nacional de la modalidad de EIB del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia a través de equipos curriculistas de la Dirección General de Educación Superior, así como órganos de representación indígena de la provincia: el Instituto de Provincial de Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS), el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), la mesa Qullamarka, entre otros. Este plan fue aprobado jurisdiccionalmente en enero de 2024, mediante la resolución nro. 007 de la Secretaría de Planeamiento y Desarrollo Profesional Docente.

A partir de estas iniciativas, el sistema educativo jurisdiccional logró incorporar egresadas y egresados del Profesorado en MEIB con una formación orientada al abordaje de las diversas realidades socioeducativas, socioculturales y comunitarias de la provincia, y el acompañamiento de las trayectorias escolares de estudiantes en contextos interculturales y/o plurilingües. Por ello, resulta fundamental el Programa de Actualización como un camino para fortalecer esos trayectos formativos desde acciones concretas, que recuperen los propios procesos y habiliten la reflexión, problematización e interpretación de situaciones educativas.

La implementación de estas políticas educativas de formación docente —en acuerdo y apoyo con el equipo de la Dirección de Educación Superior de la provincia— inciden en una profunda transformación de los procesos de formación docentes y la actualización normativa el desarrollo curricular intercultural para el nivel que tome como aristas principales lo propio, lo comunitario, lo autónomo, e incorpore la EI/EIB de manera transversal en todos los IES de la provincia.

Acerca del Programa de Actualización y el giro epistémico

El “Programa de actualización: la interculturalidad como eje de la formación docente” emerge como política que forma parte de caminos que buscan el desprendimiento de sistemas monoculturales, asimismo coloca en la agenda viejas tensiones político-epistémicas e intenta recuperar experiencias pedagógicas desde los territorios para avanzar hacia el fortalecimiento de redes de colaboración intercultural a partir de acciones sostenidas y comprometidas entre diversos agentes e instituciones.

En la primera etapa, se inicia con seis conversatorios de modalidad virtual que valorizan prácticas, conocimientos, herramientas metodológicas, epistemológicas y pedagógicas, las cuales, se vienen construyendo desde “adentro” de los territorios, con las comunidades y en las instituciones educativas. Forman parte de esta propuesta diferentes profesionales y especialistas indígenas y no indígenas con trayectorias en investigaciones del ámbito de la formación docente intercultural de diversas regiones de Argentina, Colombia y México, donde subyacen entretejidos de diálogos en torno a experiencias educativas desde posiciones críticas y problematizadoras (Guaymás *et al.*, 2022).

Otras propuestas formativas en ese mismo año se desarrollaron en los formatos de jornadas sobre prácticas y experiencias de EIB, cursos y seminarios de formación docente inicial y continua, así como webinarios en el marco del ciclo “Educación indígena e interculturalidad: la mirada de las/os educadoras/es indígenas” (Giménez, 2021).

En 2021, la segunda etapa avanzó en la circulación de saberes y prácticas investigativas que se desarrollan en diferentes instituciones académicas de educación superior como la Universidad Nacional de Salta (UNSA), Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidad de Buenos Aires (UBA), Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), así como con especialistas de amplia trayectoria que ponen en diálogo y debate aportes de investigaciones en políticas educativas interculturales. En esa oportunidad se abordó un ciclo de

formación organizado por la UNSA y el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología, con el propósito de tejer puentes entre las investigaciones en clave intercultural y sus aportes al campo de la EI como política pública. Por lo cual, el mencionado ciclo propuso el desarrollo de seminarios a cargo de investigadoras e investigadores de instituciones, ubicados en diferentes puntos geográficos interesadas e interesados en comunicar los avances, tensiones y desafíos de la interculturalidad desde la investigación formativa, para así generar diálogos, intercambios y reflexiones entre docentes de todos los niveles educativos y estudiantes de profesorados.

En cada encuentro y a lo largo del proceso se intercambiaron experiencias propias a través de miradas y voces que habilitan nuevos hilos de sentidos en torno a la construcción de la interculturalidad en el campo de la formación docente. Esto llevó no solo a tensionar la dimensión pedagógica, curricular e institucional, sino también a develar prácticas y discursos que operan y ocultan relaciones desiguales de poder. Para dar continuidad al desenlace de espacios formativos, durante 2021, se desarrollaron las siguientes intervenciones: ciclos de seminarios “Los aportes de la investigación a las políticas educativas interculturales”, ciclos de formación docente, cursos, jornadas en IES y el Postítulo en Actualización Académica en Educación e Interculturalidad no arancelado y brindado por primera vez desde el Ministerio de Educación de la provincia Salta (Guaymás *et al.*, 2022).

De este modo se llega al año 2022, periodo en que la Coordinación de EIB desarrolló una tercera etapa que se orienta al abordaje de la formación docente inicial, es decir, de estudiantes de profesorado de la jurisdicción Salta, considerando de vital importancia la incorporación de la interculturalidad en el trayecto de formación docente. En este marco, el trabajo articulado entre la Coordinación de EIB, la Dirección General de Educación Superior, los IES de la provincia y el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte (CISEN) de la UNSA, posibilitan la concreción de jornadas de formación destinadas a estudiantes, egresadas y egresados junto a sus docentes de IES de la capital y el interior de la provincia.

Así también, en 2022 se contó con la participación de docentes con trayectoria en EIB, especialistas, investigadoras e investigadores, integrantes de equipos ministeriales y referentes de organizaciones indígenas para el abordaje de ciclos de formación. Hubo cursos destinados a la formación docente continua, ciclos de seminarios, conferencias, actualizaciones académicas para el nivel inicial y primario, encuentros como “Ñandereko Implementación curricular en la Educación Inicial” y el I Congreso de Educación Intercultural Bilingüe.

En el año 2023, el programa llegó a la cuarta etapa con la presencia sostenida de los IES de gestión estatal y, ahora también, privada, para así generar avances hacia horizontes posibles en la formación docente continua. Como parte de este proceso, la interculturalidad se presenta como posibilidad y apertura, en tanto que da sentido a un proyecto político, ético, epistémico y pedagógico que apuesta al tejido de saberes comunitarios, ancestrales, lingüísticos y culturales, desde un lenguaje que insiste por otros modos de estar, hacer, vivir y practicar la formación.

Este itinerario de experiencias, saberes y prácticas materializadas en las cuatro etapas de implementación del Programa de Actualización con la concreción de 70 propuestas, estuvo orientado a poner en agenda y discusión la interculturalidad como eje de la formación docente en términos investigativos, formativos y pedagógicos, donde diferentes agentes indígenas y no indígenas del campo de la educación compartieron formas plurales de hacer, pensar y sentir la EI/EIB.

Sostenemos que la interculturalidad da lugar al involucramiento en proyectos colectivos de diferentes alcances y se transforma en una propuesta potente, en tanto y en cuanto, atraviesa las biografías singulares, propicia el ejercicio pleno de los derechos y el despliegue de posibilidades en relación con la valoración de los sistemas de saberes de los pueblos indígenas. Todo esto en articulación con sus demandas históricas, formas de organización y participación en el diseño, planificación e implementación de las políticas públicas y, especialmente, de las políticas en materia de educación.

Algunas resonancias provisorias

La mirada en torno a estos planteamientos da cuenta de la necesidad de resignificar las formas en que se asume, vive y piensa la tarea de formadoras y formadores, como así también los desafíos que se presentan en la EI/EIB, en cada tiempo y en cada lugar. Las reflexiones aquí compartidas abren espacio para nuevas interpretaciones y se entrelazan con la propia práctica y las trayectorias de vida. De esta manera, se trata de abordar el desafío en la formación docente de adoptar una actitud reflexivamente ética y política para reconstruir un diálogo profundamente común y más humano que nos inspire, interpele y nos habilite a pensar e investigar la experiencia educativa desde miradas siempre abiertas, provisorias y en permanente movimiento. En estas prácticas de formación resuenan las historias de otras subjetividades y nos movilizan a pensar en formas más justas que permitan revertir desigualdades y exclusiones históricas propias y ajenas.

En este repertorio de experiencias y reflexiones compartidas encontramos en la noción de justicia curricular la posibilidad de disputar nuevos sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, pensar y vivenciar la educación y la formación docente en contextos interculturales y plurilingües. Pensar en términos de justicia curricular nos permite reconocer la pluralidad de presencias y expresiones en contra de las narrativas del poder, para dar cuenta sobre la producción y circulación de saberes que se originan en este suelo. Esta justicia se constituye en una forma de lucha política por la dignidad de grupos históricamente marginados (Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2016), en cuanto acciones de enseñanza contra hegemónicas, a favor de los menos favorecidos, sus historias, sus posiciones, sus pensamientos y sus luchas, con frecuencia y excluidos en los sistemas educativos. Su construcción, por lo tanto, reclama iniciativas de colaboración intercultural en materia de políticas educativas que contemplen los procesos de producción curricular, desarrollo normativo, formación docente y la elaboración de materiales didácticos

en clave intercultural y/o plurilingües en los distintos niveles del sistema educativo (Mato, 2016).

Es decir, la interculturalidad como propuesta político-pedagógica en el campo de la formación docente “desestabiliza” la pretendida universalidad y neutralidad de conocimientos, discursos y prácticas que configuran las acciones educativas y el quehacer docente. Pone en entredicho y tensiona las prácticas escolares en los diferentes niveles del sistema educativo, revelando la necesidad de evidenciar la diversidad cultural y erradicar la violencia histórica que imponen prácticas, contenidos y metodologías homogeneizantes. Si bien aún nos queda mucho camino por desandar, *la interculturalidad como eje de la formación docente* se presenta como posibilidad y apertura, en tanto permite reconfigurar lo pedagógico, curricular e institucional, revalorando la pluralidad lingüística y cultural que no se limita a la presencia de pueblos indígenas, sino que hace parte a todos para llevar adelante propuestas más inclusivas y decolonizantes.

En este sentido, “conviene que escuchemos con la mayor apertura a nuestros interlocutores indígenas, a ver qué podemos hacer juntos” (Mato, 2016, p. 78). Para ello resulta fundamental una praxis orientada a posiciones abiertas, de escucha, acción y reciprocidad, con presencia en los territorios, pues se trata de aprender “junto a...” y “en colaboración con...”, para que el diálogo se pronuncie en plural.

Referencias bibliográficas

- Aliata, S. (2011). Educación, diversidad y desigualdad: reflexiones sobre los maestros de las escuelas indígenas del chaco. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 35-46. <https://bit.ly/3Y7rtnh>
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nómadas*, (44), 147-165. <https://bit.ly/3Fe7WuS>
- Corbetta, S. (2011). Fundamentos políticos y conceptuales para diseñar las políticas de educación ambiental en el sistema educativo argentino. *Praxis y Saber*, 12(28), e11560. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11560>

- Giménez, N. (2021). Reseña de evento: “Educación indígena e interculturalidad: la mirada de las/os educadoras/es indígenas”. *Tramas/Maepova*, 9(1), 165-173. <https://bit.ly/4bByYbz>
- Guaymás, Á. D. (2022). Co-construcción curricular con los pueblos chané, guaraní, kolla, tapiete y wichí. En VV. AA., *Memoria del II Congreso Provincial de Educación “Caminos que recorrimos, desafíos por andar”* (pp. 243-251). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de Salta.
- Guaymás, Á. D. y Hernández, S. E. (2018). Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. En S. Londoño, J. C. Ossa, P. Lasso y E. Castellanos (eds.), *Diálogos interculturales latinoamericanos: hacia una educación superior intercultural* (pp. 107-130). Bonaventuriana. <https://bit.ly/3FeBU1T>
- Guaymás, Á. D., Livio, A. y Argañaraz, M. M. (2022). Apuestas y desafíos para interculturalizar la formación docente. *Nuevos Escenarios Educativos*, (25), 28-29. <https://bit.ly/4hINy8i>
- Hirsh, S. (2010). Pensando la educación intercultural bilingüe en contextos pluriétnicos y plurilingüísticos. En S. Hirsh y A. Serrudo (comps.), *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. NOVEDUC. <https://bit.ly/4hY4ulW>
- Jalil, L. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los docentes auxiliares bilingües en la construcción de la Educación Intercultural Bilingüe: aproximación a espacios didácticos particulares en el marco de la EIB* [Tesis de pregrado]. UNAS-sede Tartagal.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: del “diálogo de saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de colaboración intercultural”. *Tramas/Maepova*, 4(2), 71-94. <https://bit.ly/4bzG5RO>
- Rodríguez, N. y Sulca, E. (2020). El acceso a la educación y la inclusión socioeducativa de estudiantes indígenas, provincia de Salta-Argentina. *Textura*, 22(51), 194-218. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-v22n51-5683>
- Serrudo, A. y Hirsch, S. (2016). Trayectorias de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichi y guaraní en Salta. En M. Schmidt y A. C. Hecht (comps.), *Maestros de la Educación Intercultural Bilingüe: regulaciones, experiencias y desafíos*. NOVEDUC.
- Trigo, S. (2017). Profesorado de Educación Primaria Intercultural Bilingüe: la experiencia de la provincia de Salta, Argentina: nuevos desafíos.

En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 117-127). EDUNTREF.
<https://bit.ly/4kD6tOM>

Modalidades de formación en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador

*Aurora Iza*¹

*Diana Ávila*²

*Patricia Raygoza*³

*Soledad Guzmán*⁴

Introducción

En este artículo se rescata una mirada autocrítica del proceso docente que se desarrolla al interior de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) del Ecuador. Se mostrará lo que se ha ganado y lo que se ha perdido con referencia a los procesos formativos de docentes en EIB, a partir del análisis de los cambios en la modalidad de formación: de una oferta académica a distancia a una oferta en línea.

1 Profesora de educación básica, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: riza@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4670-9360>).

2 Profesora de educación básica, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: davilac@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4783-7583>).

3 Comunicadora, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: praygoza@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4329-3389>).

4 Pedagoga, docente e investigadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (contacto: sguzman@ups.edu.ec) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2163-2805>).

Para la recopilación de la información se diseñaron encuestas, que fueron compartidas a los docentes actuales de la Carrera, quienes han vivido el proceso de cambio entre las modalidades mencionadas, además de las conversaciones con docentes que cuentan con la experiencia y la memoria del proceso histórico de creación de la Carrera.

Como se apreciará en adelante, el contacto y la interacción de docentes y estudiantes es un elemento central en los procesos formativos. Este aspecto es uno de los que no ha cambiado con el paso de los años y se considera uno de los logros más importantes que se ha establecido, más allá de las formalidades y disposiciones normativas institucionales y nacionales.

Una mirada a los cambios en la modalidad de la Carrera de EIB puede orientar a descubrir las fortalezas adquiridas, las limitaciones que se arrastra, así como identificar los desafíos actuales y futuros.

La Carrera de EIB, breve recorrido histórico

Esta carrera surge del Programa Académico Cotopaxi (PAC), cuyos cimientos, a su vez, se remontan al Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), a mediados de los años 70. El SEIC fue una propuesta educativa nacida en los páramos de la parroquia Zumbahua (cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi), un territorio donde las comunidades indígenas fueron históricamente protagonistas de luchas constantes: “Para 1994, año en el que se crea el PAC, se encuentra consolidado un sólido sistema de escuelas que cubre las demandas de formación de todos los cantones de la provincia de Cotopaxi” (Granda e Iza, 2012, p. 656). Estos proyectos de educación indígena habían surgido del trabajo pastoral salesiano, junto a la dirigencia indígena de Zumbahua y los voluntarios italianos de la ONG Mattto Grosso. Un trabajo conjunto que se plasmó, inicialmente, en la alfabetización de la población quichua, luego, en el funcionamiento de escuelas primarias con maestros quichuas de la zona, posteriormente, con un colegio secundario, y finalmente, con un programa de apoyo a la formación de maestros indígenas (*cf.* Managón *et al.*, 1992; Farfán, 2009; Iza, 2014).

El PAC se orientó a la formación y profesionalización de docentes indígenas vinculados al SEIC. Por ello, en dicho momento se explicita la necesidad de una instancia de educación superior que garantice la formación pedagógica de los docentes insertos en los procesos educativos que se llevaban adelante en la provincia de Cotopaxi. La idea era ambiciosa, se pensaba en la creación de una universidad “para” y “desde” el mundo indígena, no obstante, en ese momento ese sueño era inviable debido a aspectos jurídicos, académicos y sobre todo financieros.

Así, el 30 de septiembre de 1994 el PAC inició, de manera semi-formal, con 42 estudiantes de diferentes cantones de la provincia de Cotopaxi y, cuatro meses después, el 23 de enero de 1995, la naciente UPS aprobó y formalizó su funcionamiento. Para 1995, se suscribe el convenio entre la UPS y el SEIC para llevar adelante el programa, y se lo aprueba en el Consejo Superior, con cuatro especialidades, cada una de las cuales apuntaba a dar respuesta a los requerimientos diferenciados del SEIC: Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe (Granda e Iza, 2012, p. 657)

El proceso formativo, entonces, consideró la lengua originaria, el territorio, el reconocimiento de las vivencias y saberes propios en diálogo con los conocimientos occidentales, y la articulación de la formación académica con un proyecto político-comunitario-productivo. De esta forma se promovía la mejora de la condición educativa, social y económica de las comunidades.

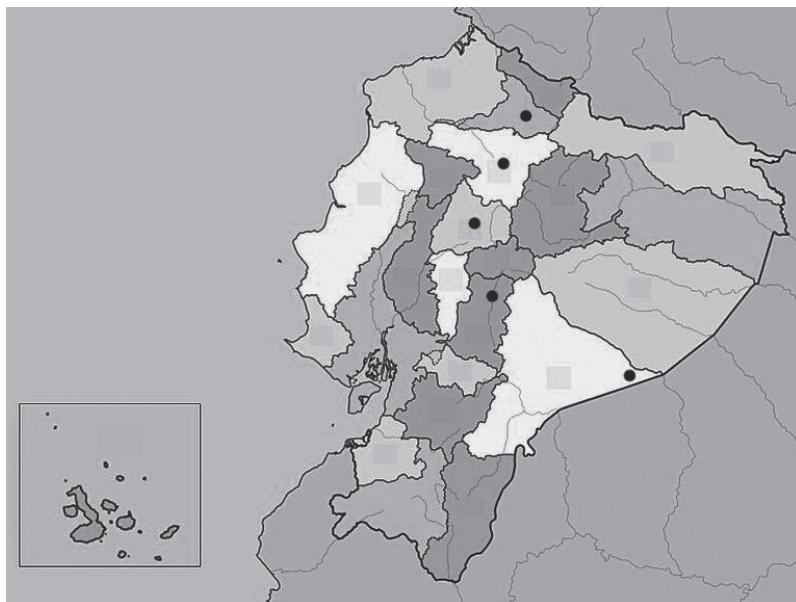
Luego de nueve años de trabajo muy cercano con las comunidades indígenas de Zumbahua, en 2003, la propuesta educativa se trasladó a la ciudad de Latacunga, capital de la provincia de Cotopaxi, donde se ampliaron los servicios para los estudiantes y se incrementó el equipo docente.

El PAC se afianzó y extendió a otras ciudades del país, donde había población indígena y presencia misionera salesiana (figura 1). Los nuevos espacios, denominados ahora “centros de apoyo”, se ubicaron en Otavalo (provincia de Imbabura), Wasakentsa (provincia de Morona Santiago), Cayambe (provincia de Pichincha), Simiátug

(provincia de Bolívar) y Riobamba (provincia de Chimborazo). Estos centros funcionan hasta la actualidad excepto el de Simiátug.

Figura 1

Ubicación geográfica de los centros de apoyo en la actualidad



Nota. Adaptado de Zelenski2022 en https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Mapa_provincial_de_Ecuador_%28sin_etiquetas%29.jpg

Dado el crecimiento que tuvo esta propuesta de formación de docentes, en el año 2004 el PAC se institucionalizó convirtiéndose en lo que hoy es la Carrera de EIB:

Proceso que ha implicado un lento y a veces difícil proceso de adaptación del programa a los procedimientos administrativos y académicos de la universidad, así como a sus tiempos y dinámicas institucionales. Como parte de estos cambios, se traslada el centro de gestión académica y administrativa a Quito, ciudad en la que se encuentra una de las sedes de la UPS. (Granda y Iza, 2012, p. 659)

Con este cambio se logró mayor respaldo académico, administrativo y financiero por parte de la UPS.

Hasta ese momento, la formación que se ofertaba funcionaba bajo la modalidad a distancia. Lo cual implicaba que los estudiantes obtenían módulos de estudio al momento de inscribirse al programa, debían realizar la lectura de los documentos y ejecutar tareas de aprendizaje en sus respectivos lugares de residencia. Además, debían asistir periódicamente los fines de semana a encuentros presenciales en los respectivos centros de apoyo. En la modalidad a distancia se graduaron 1375 estudiantes en las tres especializaciones.⁵

En 2010, se estableció una nueva normativa legal para la educación superior en el Ecuador: la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que implicó muchos cambios en el sistema educativo del país y exigió ajustes a la propuesta formativa que se desarrollaba en la Carrera de EIB. La LOES estableció dos organismos públicos que regirían el sistema de educación superior: el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Así, aunque en el “Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en líneas, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios” (CES, 2018) se ratifica el trabajo que se venía haciendo en la Carrera de EIB, se añadieron varias exigencias de carácter administrativo y de infraestructura que limitaron la continuidad de la Carrera en modalidad a distancia (*cf.* CES, 2018, arts. 4, 11, 24, 28, 29 y 30).

Por ejemplo, en el art. 24, sobre los componentes diferenciales de la educación a distancia, se dice:

Para que una carrera o programa se ejecute en la modalidad de estudios a distancia, es fundamental que en su estructura se consideren a los centros de apoyo, los que deberán ser coordinados por unidades administrativas y académicas de la sede matriz, o de otras sedes y extensiones acreditadas por el Consejo de Evaluación, Acreditación

5 La cuarta especialización, Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe, nunca se implementó.

y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). (CES, 2018)

Y más adelante menciona, específicamente, respecto de los centros de apoyo que “deberán contar con una adecuada infraestructura tecnológica e infraestructura pedagógica, que facilite el acceso de los estudiantes a bibliotecas físicas y virtuales, a tutorías y a la realización de trabajos colaborativos y prácticos” (art. 28).

Las nuevas disposiciones hicieron que los encuentros presenciales deban realizarse alternadamente en la ciudad de Quito (sede de la Carrera) y en los diferentes centros de apoyo. Además, se exigió la implementación de un ambiente virtual de aprendizaje para complementar los diferentes procesos académicos y la entrega de actividades. Estos ajustes fueron medidas iniciales que condicionaron el cambio de modalidad de estudios de la Carrera y fueron abriendo el camino hacia la adopción del modelo en línea.

En octubre de 2018 se abrió la primera cohorte del nuevo proyecto de la Carrera de EIB, esta vez en su modalidad en línea. Ahora los “componentes de aprendizaje en contacto con el profesor, práctico-experimental y el de carácter autónomo, están mediados en su totalidad por el uso de tecnologías interactivas y multimedia y por entornos virtuales de aprendizaje” (UPS, 2019, p. 3).

Se mantuvo, sin embargo, la oferta formativa para las zonas geográficas que hasta ese momento se atendían. Se mantuvieron también los destinatarios y los objetivos de aprendizaje, y no cambió el perfil de egreso, pero la denominación de la titulación sufrió un pequeño cambio. Al inicio se emitieron títulos de Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe (o cualquiera de las otras menciones), no obstante, en la actualidad el título es de Licenciatura en Ciencias de la Educación Intercultural Bilingüe. En el documento formal de ajuste curricular se explicita que el objetivo de la Carrera es: “Formar profesionales de la educación para diseñar y desarrollar propuestas educativas con pertinencia social, cultural y lingüística que contribuyan al desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas y a la construcción de una sociedad intercultural” (p. 4).

Con la Carrera en línea, iba a resultar un reto importante para los estudiantes seguir su proceso formativo, pues ellos serían los que debían procurarse el acceso a los equipos y dispositivos, así como a las conexiones de internet, para responder a esta nueva propuesta educativa. Al inicio, sin duda, hubo muchas preocupaciones por parte de docentes y autoridades universitarias, por lo difícil que resultaría para la población indígena adaptarse a la nueva modalidad. Sin embargo, la llegada de la pandemia por el COVID-19 (marzo de 2020) encontró a la Carrera preparada y lista para afrontar su aplicación en línea. Esta coyuntura exigió a los estudiantes adaptarse más rápidamente a la nueva modalidad, a diferencia de las otras ofertas educativas, que tuvieron que migrar improvisadamente a las estrategias de aprendizaje en línea, con clases sincrónicas y asincrónicas, y elaboración de recursos adecuados.

Hasta la fecha (noviembre de 2024) se cuenta con 309 profesionales titulados en la modalidad en línea, sumando un total de 1684 titulados de la Carrera en estos treinta años de funcionamiento. Cabe anotar que, en las últimas promociones, el número de mujeres graduadas es cada vez mayor en relación con el número de hombres, a diferencia de los años iniciales de la Carrera.⁶

Hasta aquí el recorrido histórico de la Carrera, en adelante, se desarrollarán los aspectos del proceso de formación en las modalidades a distancia y en línea.

El proceso de formación en la modalidad a distancia

La Carrera de EIB, como ya se ha mencionado, vivió varios momentos significativos desde su nacimiento. Podría decirse que es una carrera altamente dinámica, desde su creación se ha volcado tanto a observar, comprender y ajustarse a la realidad y necesidades de los estudiantes, y a considerar las demandas del sistema educativo, del Estado y de la propia institución universitaria.

6 Se recomienda en este aspecto revisar el trabajo de Iza *et al.* (2019).

Son los docentes de la Carrera quienes, en su práctica cotidiana, han vivido estos cambios de manera directa, para adaptar y transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un análisis completo de los cambios de modalidad de la Carrera de EIB implicaría un trabajo mucho más detallado y minucioso, es decir, que incluya otros actores partiendo de los estudiantes, autoridades y comunidades que se han visto beneficiadas con la formación profesional, entre otros. Sin embargo, para el presente documento, se quiere mostrar la perspectiva docente y sus opiniones respecto de los cambios y transformaciones que ellas y ellos mismos experimentaron en su trabajo formativo.

A continuación, la reflexión sobre los procesos pedagógicos va desde dos aspectos: las características de los estudiantes y los momentos de aprendizaje. Este análisis se orienta a identificar, en un tercer apartado, los logros y limitaciones que presentó el trabajo docente en la Carrera de EIB en la modalidad a distancia.

Características de los estudiantes en la Carrera de EIB a distancia

Anteriormente se mencionó que la Carrera de EIB surge como una respuesta a las necesidades de las comunidades indígenas para profesionalizar a personas quichuahablantes que ejercían la docencia y que no tenían su título de tercer nivel, pero que se encontraban ante la necesidad de obtenerlo, por las exigencias del sistema educativo formal de su momento. Entonces, el perfil de los estudiantes en los primeros tiempos de la Carrera estaba configurado por jóvenes y adultos de comunidades quichuas, con familia e hijos, la mayoría con experiencia docente de aula y de liderazgo en sus comunidades; con uso y dominio de su lengua ancestral, y con gran compromiso con los procesos educativos de sus comunidades. Si bien la oferta era abierta, siempre se mostró preferencia por la formación de personas indígenas y campesinas.

La Carrera exigía a los estudiantes como requisito de ingreso un aval de su comunidad y organizaciones de segundo grado, es decir, el estudiante debía presentar un documento de respaldo ya sea de su comunidad de origen, de una organización o de una institución educativa, así demostraba el compromiso personal con sus estudios

y con su territorio. Esta vinculación con la comunidad está menos presente en la actualidad.

Los estudiantes llegaban con muchas fortalezas relacionadas con los conocimientos sobre la tierra, la agricultura, la crianza de animales y la naturaleza en general; con el trabajo en equipo, con una visión de reciprocidad y solidaridad. Sin embargo, también ingresaban con dificultades ligadas a los ámbitos académico y lingüístico, por ejemplo, pocos hábitos de estudio, problemas de lectura y escritura y, en otros casos, interferencia lingüística entre la lengua originaria y el español.

Momentos para el aprendizaje en modalidad a distancia

Los momentos para el aprendizaje pueden ser analizados desde dos ámbitos: el primero desde la forma de organización de cada asignatura y el segundo desde el propio proceso de aprendizaje. En cuanto a la organización, cada asignatura se dividía en cuatro unidades temáticas y se elaboraba un módulo de estudio que incluía lecturas y cuestionarios con ejercicios para cada unidad. El módulo de estudio se entregaba al estudiante al inicio del nivel. Vale destacar que los módulos entregados eran la base de los temas del curso y permitían observar los avances en la comprensión de los contenidos.

En el proceso de aprendizaje también destacan dos momentos. El primero, como un proceso autónomo de aprendizaje, en el cual el estudiante era responsable de su propio desarrollo y organizaba su tiempo de estudio para la lectura, la investigación y para la elaboración de los ejercicios. El segundo, cuando se daba el acompañamiento docente. Aquí aparecen los denominados “encuentros presenciales”, donde estudiantes y docentes interactuaban de manera personal y directa en el contexto de los centros de apoyo. Los encuentros presenciales se realizaban en cuatro ocasiones por cada asignatura. Puede decirse que eran momentos intensivos de estudio donde se aplicaban estrategias didáctico-pedagógicas y de investigación para reforzar la comprensión de los contenidos. El encuentro presencial permitía la ejecución de ejercicios individuales y colectivos, expo-

siciones, trabajo de campo y acompañamiento para la aplicación de procesos didácticos de aula para el futuro desempeño docente. Las actividades planificadas para los encuentros presenciales permitían la convivencia, la organización y la superación de dificultades de orden académico. Además de los beneficios académicos, puede decirse que los encuentros presenciales también favorecían la integración grupal y daban al estudiante un sentido de pertenencia a la universidad. Se daban procesos de interaprendizaje entre docentes y estudiantes, la relación educativa se nutría de intercambio cultural, lingüístico y comunicacional.

En la modalidad a distancia se practicaban dos procesos de evaluación: uno de tipo cualitativo y permanente, desarrollado en cada clase, en cada ejercicio realizado durante los encuentros presenciales; otro de tipo cuantitativo, que se realizaba al valorar cada una de las actividades de aprendizaje, en el examen de medio ciclo y el examen final. Las actividades de evaluación variaban según la creatividad del docente, empleando distintos mecanismos como cuestionarios, aplicación del conocimiento práctico, trabajos grupales, de investigación, exposiciones, entre otros.

Logros y limitaciones de la modalidad a distancia para el trabajo docente

Desde la perspectiva docente, existen algunos aspectos que se consideran valiosos de la experiencia de trabajo en la Carrera de EIB cuando funcionaba a distancia.

El primer elemento es el relacionado con los encuentros presenciales, ya que tenían el carácter de obligatorios y en estos espacios, además de presentar los temas de la asignatura, se resolvían inquietudes de manera directa y se realizaban actividades individuales y grupales.

Otro elemento relevante es que a cada estudiante se le entregaban los módulos con las lecturas y actividades para su uso en el desarrollo de la asignatura, lo que para muchos era de ayuda, ya que permitía que los estudiantes leyeran, subrayaran y comentaran direc-

tamente en sus textos. Así, los estudiantes podían consultar el material de semestres anteriores y tener su biblioteca en casa.

La posibilidad de realizar evaluaciones presenciales le asignaba mayor rigor a la valoración de conocimientos y les exigía mayor preparación.

Un elemento, más personal, se relaciona con conocer físicamente a cada estudiante: conocer su manera de trabajar, de aprender, de interactuar con la información y los contenidos, es decir, reconocer sus estilos de aprendizaje, así como las relaciones con sus compañeros y con los propios docentes.

El uso del idioma originario en la interacción con los estudiantes de diferentes espacios geográficos fortaleció el enfoque intercultural para la valoración de la cultura propia. Por lo que el apoyo de estudiantes bilingües era fundamental para comprender las características propias de la lengua y sus formas de enseñanza.

El proceso de formación en la modalidad en línea

En este apartado se realizará un breve análisis de la modalidad en línea considerando los mismos elementos señalados en la de distancia. Para ello se reflexiona acerca de las características de los estudiantes en esta nueva modalidad, se analizan los momentos de aprendizaje que incluyen los procesos de evaluación que se dan actualmente en la Carrera.

La idea es identificar los logros y limitaciones que presenta el trabajo docente en esta modalidad, tomando en cuenta las características propias de la Carrera, de manera que se pueda reflexionar sobre la oferta académica, sin perder de vista el objetivo de la formación de docentes con pertinencia cultural y lingüística, y con habilidades para orientar procesos educativos que impulsen el desarrollo de los pueblos indígenas.

Características de los estudiantes en la Carrera de EIB en línea

En el momento de la migración a la modalidad en línea, en el año 2018, el equipo docente observó fuertes cambios en la configura-

ción del perfil de los estudiantes. Si bien se seguía contando con una cantidad reducida de estudiantes con un perfil similar al de cuando nació la Carrera, ahora se notaba la presencia mayoritaria de estudiantes recién graduados del bachillerato, sin experiencia de trabajo en aula, con fuertes lazos urbanos, con poca experiencia rural, sin conexión directa con las organizaciones de su localidad y en situación de profunda pérdida de su lengua indígena. Un elemento que se mantenía, a todas luces, era que los nuevos estudiantes eran personas con limitaciones económicas y ciertas características de pérdida de identidad.

Esta constatación hizo que, al momento de cambiar de modalidad, se otorgue prioridad al aprendizaje o reaprendizaje de la lengua indígena, en este caso del quichua. Se hicieron muchos esfuerzos al interior de la Carrera para construir un curso de aprendizaje del quichua, que sea sistemático y completo. Este fue pensado para trabajar desde una modalidad totalmente virtual y orientado a estudiantes monolingües.

Por otra parte y en vista de que los estudiantes presentaban un perfil con escasa o nula experiencia docente de aula, se dio mayor empuje a las prácticas preprofesionales asignándoles más horas en la malla curricular. El objetivo de las prácticas es:

Que los futuros educadores apliquen los conocimientos discutidos en clase y desarrollen las tareas claves del oficio del docente de educación básica: diseño de propuestas y planificación, docencia, evaluación, etc. También se incluye momentos de diseño, desarrollo y evaluación de proyecto educativo, propios del ámbito de la gestión. (UPS, 2019, p. 27)

De la misma forma, respondiendo a las exigencias formales del sistema educativo, se enfocó con mayor prioridad a desarrollar habilidades de planificación curricular. Se apuntó a una formación integral con la aplicación de cátedras integradoras y elaboración de proyectos integradores, que permitieran a los estudiantes orientar sus prácticas preprofesionales a la articulación de todos sus aprendizajes logrados en las distintas asignaturas.

Finalmente, debido a la débil conexión de los nuevos estudiantes con sus comunidades y organizaciones, el aval, que antes se pedía obligatoriamente, ahora ya no es una exigencia para el ingreso. Sin embargo, la Carrera sigue siendo una de las pocas ofertas formativas de educación superior casi exclusiva para población con escasos recursos económicos, que habitan en comunidades y poblaciones alejadas de los centros urbanos. Gracias a que ahora se oferta la Carrera en modalidad en línea, en algunos lugares esta resulta la única oferta compatible con la disponibilidad de tiempos y recursos para muchos jóvenes de pueblos y nacionalidades indígenas y población campesina.

Momentos para el aprendizaje en la modalidad en línea

Para el trabajo en línea, la UPS cuenta con una plataforma virtual denominada Ambiente Virtual de Aprendizaje Colaborativo (AVAC), la cual está disponible las 24 horas del día, los siete días de la semana. Este entorno virtual está diseñado para que todas las asignaturas incluyan cuatro unidades temáticas, con secciones para presentar los contenidos, objetivos, el material de lectura, reflexión o investigación, las instrucciones de las actividades de aprendizaje, espacios para entrega de actividades y para registrar sus dudas e inquietudes.

En esta modalidad se mantienen los dos momentos para el aprendizaje: el primero, de aprendizaje autónomo, donde cada estudiante organiza y regula su propio proceso; el segundo, con acompañamiento docente, que se materializa en las clases y tutorías en línea, en mensajería por correo electrónico y la comunicación por medio de foros y chats. Además, se ejecutan las tutorías colectivas presenciales como un espacio adicional de interacción y aprendizaje; estas tutorías no son obligatorias y son complementarias a la formación en línea, ya que las disposiciones de esta modalidad no exigen este tipo de acompañamiento presencial en territorio.

Al respecto, vale aclarar que estos momentos de aprendizaje presenciales con los estudiantes se instituyeron en la Carrera como tutorías colectivas presenciales, para no perder la riqueza de aprendizajes que se generan en la interacción directa con los estudiantes y

para garantizar el acompañamiento cercano a los estudiantes que así lo requieran. Se realizan dos tutorías colectivas por cada nivel y por cada asignatura, las cuales se orientan a afianzar la comprensión de la información revisada en línea, reflexionar, analizar críticamente los aprendizajes y/o aplicar concretamente los nuevos conocimientos. Las tutorías colectivas presenciales también permiten mantener el contacto y la interacción con los estudiantes, aspecto que no es de menor importancia dadas las procedencias geográficas de los estudiantes.

Ciertamente, la modalidad en línea exige una dinámica de planificación del proceso educativo, un tanto distinta de lo que significó la modalidad a distancia, ya que ahora se cuenta con un ambiente de aprendizaje en línea. Para ello es necesario preparar previamente el aula base de cada asignatura, se designa un docente autor encargado de diseñar toda la asignatura, organizarla, nutrirla con los recursos y materiales de aprendizaje (textos, videos, audios, presentaciones, etc.), establecer actividades de aprendizaje y de evaluación, así como diseñar los espacios y formas de intercambio docente-estudiante para la comunicación permanente y garantizar la retroalimentación.

Al inicio de cada semestre se revisan las planificaciones y el diseño de las aulas base a través de un docente revisor o de un grupo de docentes tutores que hacen aportes, actualizaciones y/o adecuaciones al diseño inicial.

En la formación que se brinda al interior de la Carrera de EIB no se contempla la memorización de contenidos, lo que se prioriza es la comprensión de estos y su consecuente aplicación práctica. Para ello, muchas de las actividades de aprendizaje que luego se evalúan implican procesos de observación, indagación, aplicación, comprobación y análisis comparativo. Todo esto le permite al estudiante, por un lado, reconocer su contexto familiar, social y comunal, y por otro, reparar críticamente en los elementos culturales y lingüísticos propios de sus contextos, para luego establecer su valor, su vigencia y su importancia en el ámbito de la socialización formal de las generaciones jóvenes.

A lo largo de la Carrera se han priorizado procesos de evaluación no tradicionales y a partir de un acompañamiento cercano a los

estudiantes. No obstante, bajo la modalidad en línea, la evaluación de los aprendizajes toma unas características particulares que se enmarcan en las posibilidades de la propia modalidad. Una apuesta particular de la Carrera de EIB es que las evaluaciones tengan un componente teórico y uno práctico para interrelacionar conocimientos, saberes y destrezas. Sin embargo, en varios momentos se encuentran limitaciones como la copia, el mal uso de inteligencia artificial o la comprensión limitada de las consignas. Por otro lado, los estudiantes se enfrentan a la conectividad de mala calidad en las zonas más alejadas, falta de energía eléctrica, tiempo escaso y espacios poco apropiados para realizar sus evaluaciones.

Todo lo anterior limita la realización de evaluaciones con mayor pertinencia cultural y lingüística. De ahí que se resalta la realización de actividades como la elaboración de videos desde el propio contexto de vivencia del estudiante, entrevistas a miembros de su familia y comunidad, realización de historias de vida, redacción y recuperación de cuentos tradicionales, elaboración de material educativo apropiado a su contexto, sesiones de discusión y debate, presentación de resultados de proyectos de intervención educativa, entre otros.

Logros y limitaciones de la modalidad en línea para el trabajo docente

Desde la perspectiva de los docentes de la Carrera, el primer aspecto positivo que resalta de la modalidad en línea es la comunicación continua con y entre los estudiantes, a través de los distintos medios tecnológicos. En la modalidad a distancia, la comunicación entre docentes y estudiantes era esporádica y llevaba su tiempo, ya dependía de los encuentros presenciales. En línea, por el contrario, exige una permanente comunicación y conexión entre docentes y estudiantes, misma que es y debe ser rápida, oportuna y constante.

Esta cualidad deriva en otra ventaja, la de atender a estudiantes de distintas zonas y regiones del país e incluso del mundo. Muchos viven en zonas alejadas de centros poblados o ciudades, como la Amazonía, donde es difícil desplazarse por carretera y los bachilleres no suelen acceder a ofertas académicas de ningún tipo. También hay

quienes viven en ciudades de la Costa y algunos que, por efectos de la migración, continúan sus estudios fuera del país.

Un rasgo positivo evidente es la plataforma, que permite organizar los contenidos en unidades didácticas, contar con materiales digitales, audiovisuales y recursos descargables para los estudiantes. Los materiales educativos para el aprendizaje son más interactivos, se utiliza las herramientas tecnológicas dentro de los recursos didácticos y algunas actividades de aprendizaje se evalúan en el aula virtual.

Asimismo, existe la posibilidad de diversificar tareas, desarrollar procesos de acompañamiento, retroalimentación y evaluación en línea. En esta modalidad existe una gran variedad de herramientas para sustentar el trabajo académico, existe la posibilidad de organizar actividades sincrónicas y asincrónicas.

Se señala también la normativa acerca de los programas en línea, así como los lineamientos de la UPS que plantean que, en esta modalidad, el trabajo formativo es prácticamente autónomo. Sin embargo, desde la perspectiva de algunos docentes, un aspecto negativo es que se ha reducido drásticamente la cantidad de lecturas en las distintas asignaturas y las que quedan son realizadas de manera superficial porque el tiempo que los estudiantes le dedican a leer los textos es muy escaso. En este sentido, la distribución de unidades y temáticas en el AVAC no permite la asignación de mucho material de lectura, debido a que cada unidad termina siendo desarrollada en 15 días. No obstante, en cambio, otros docentes sostienen que esta opinión no es del todo cierta, pues depende mucho del tema de la asignatura y de su planificación previa.

De la misma forma, algunos docentes sostienen que las tutorías colectivas presenciales se convirtieron en un condensado de toda la materia. Es decir, debido al poco tiempo que se tiene para desarrollar las asignaturas, dichas tutorías resultan casi insuficientes para realizar todo lo planificado, de modo que se deben ajustar tiempos, apretar actividades y en algunos casos trabajar temas de manera superficial. En la modalidad a distancia, los encuentros presenciales servían para el desarrollo de las asignaturas, estos encuentros tenían un valor pedagógico extraordinario al ser de asistencia obligatoria

en ellos confluían todos los estudiantes y se podría aprovechar pedagógicamente para trabajar los contenidos de las asignaturas. Bajo la actual modalidad cabe la pregunta si se debiera replantear el objetivo de las tutorías colectivas presenciales. A esto se suma que no todos los estudiantes asisten a las tutorías colectivas presenciales, ya que estas no pueden ser obligatorias, por tanto, el acompañamiento presencial a los estudiantes se reduce aún más. Así mismo, debido a la reducida cantidad de encuentros presenciales al semestre, la interrelación con los estudiantes se ve también limitada.

Otra ventaja que se tiene trabajando en línea es la facilidad para los estudiantes de contar con un acceso permanente y ágil a los recursos y materiales de formación. Cada asignatura tiene una organización interna que facilita el acceso de los estudiantes a una diversidad de materiales (textos, videos, audios, esquemas, imágenes, etc.) relativos a su formación y que se encuentran disponibles permanentemente.

Los docentes también destacan como positivos los cambios en cuanto a la revisión de tareas, ya que antes esto dependía de su acceso físico a ellas. Con la modalidad en línea los estudiantes ya no deben imprimir sus actividades, lo que les facilita su entrega formal y se evitan inconvenientes y gastos de impresión.

Finalmente, la modalidad en línea implica una permanente capacitación y producción por parte de los docentes y al mismo tiempo un proceso de aprendizaje dinámico, atractivo, novedoso y gratificante. Además de que permite a los estudiantes, dadas sus condiciones económicas, la posibilidad de estudiar mientras trabajan.

Algunas conclusiones

Por lo mostrado en el presente documento, se aprecia una experiencia educativa que durante 30 años ha dado respuesta a las necesidades formativas de población indígena en el ámbito de la educación.

La dinámica de la Carrera, sus cambios y transformaciones se dieron en virtud de tres fuerzas: por un lado, las demandas y necesidades de la propia población, por otro, las exigencias formales del sistema de educación que regula la oferta formativa de las institucio-

nes de educación superior y que demanda de los egresados determinadas habilidades y destrezas y finalmente, la propia institución universitaria que intenta comprender y dar respuesta a los procesos formativos orientados hacia población indígena, las adecuaciones y particularidades que supone dicha tarea en los ámbitos administrativo, curricular y docente.

El perfil de estudiantes cambió con el tiempo, así como cambiaron también las comunidades y sociedades indígenas. Estas transformaciones se muestran sobre todo en dos ámbitos: generacionales y de género: por un lado, se trata de un cambio que implica urbanización, abandono de la lengua indígena y la transmisión intergeneracional de saberes; por otro lado, implica el aumento de la población femenina entre las estudiantes y graduadas, así como su participación en espacios de trabajo y relación comunitaria. Por todo ello, el proceso formativo de la Carrera también debió modificarse, sin embargo, sigue siendo una apuesta formativa y transformadora para las poblaciones indígenas.

En tiempos de mucha precariedad educativa, especialmente en los niveles de ingreso de la población indígena a la educación superior en el Ecuador, la modalidad en línea aparece como una respuesta alternativa. Esta modalidad contribuye a que muchos estudiantes se mantengan en el sistema de educación formal, aunque también existen grandes limitaciones, pues si no hay previos hábitos de lectura y de trabajo autónomo, los estudiantes se enfrentan a dificultades en su proceso formativo.

En el afán de tener una mirada autocrítica se debe reconocer que la modalidad en línea exige un tiempo de adecuación, adaptación, un tiempo para ir creando una cultura educativa online. En ese sentido, las limitaciones señaladas en la actual modalidad pueden estar mostrando que estudiantes y docentes aún no estamos capacitados para desempeñarnos en esa cultura *online*. Por otro lado, no deja de estar presente una cierta nostalgia las acciones y trabajos realizados en la Carrera cuando funcionaba en modalidad a distancia.

Como se ha visto, ambas modalidades tienen sus logros y dificultades al momento de trabajar la formación de maestras y maes-

tros en EIB. Estos logros deben ser evidenciados para mantenerlos como elementos que nutren la tarea docente al interior de la Carrera. Asimismo, las limitaciones o debilidades que presentan cada una de las modalidades de formación deben ser analizadas y reflexionadas a la luz de lograr mejores procesos formativos. Se apunta al aprendizaje crítico de la propia experiencia. Cabe señalar nuevamente, que esta reflexión se realiza desde la visión de los y las docentes de la Carrera por lo que falta la visión de los y las estudiantes que se propone para una investigación posterior.

Desde la normativa nacional y las disposiciones formales existe una lógica de planificación y organización de los procesos de la educación superior en línea, sin embargo, la Carrera de EIB se ha posicionado desde su propia particularidad, nutrida por su experiencia, al mantener las tutorías presenciales en los territorios de los estudiantes. Esa experiencia ha permitido confirmar que para los estudiantes es muy importante la relación presencial con sus compañeros y con los docentes. No se trata, entonces de ir en contra de la normativa, sino de adecuar una modalidad en línea a las características de la población a la que se dirige.

Para finalizar, dejamos algunas inquietudes que pueden abrir perspectivas de investigación y reflexión: ¿cómo se tendrían que configurar las aulas virtuales para la población que tiene fuertes lógicas grupales, orales y de intercambio, más aún, cuando la educación en línea se presenta eminentemente individualista? ¿De qué manera se puede seguir trabajando en la formación de educadores interculturales bilingües articulando lo mejor de la modalidad en línea y la riqueza de la experiencia en la modalidad a distancia? ¿Cómo hacer para seguir apuntando a un trabajo educativo con pertinencia social, cultural, lingüística, sin caer en la rigidez formal de una modalidad u otra?

Referencias bibliográficas

- Farfán, M. (2009). Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en educación intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e inter-*

- culturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 285-295). UNESCO. <https://bit.ly/41IY97w>
- Granda, S. e Iza, A. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas: el caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC). En L. Vázquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres y J. Juncosa, *La presencia salesiana en Ecuador: perspectivas históricas y sociales* (2ª ed, pp. 647-670). Abya-Yala.
- Iza, A. (2014). Pedagogía salesiana y pueblos diversos: experiencias de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. En VV. AA., *Congreso nacional: Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos, memoria académica* (pp. 319-322). Abya-Yala. <https://bit.ly/43FSCRR>
- Iza, A., Ávila, D., Villagómez, M. S., Granda, S. y Guamán, J. I. (2019). “*Las mujeres indígenas podemos salir adelante*” retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias. Abya-Yala.
- Manangón, J., Baltazar, E. y Trávez, P. (1992). Sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi. En V. H. Torres (ed.), *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* (pp. 61-85). COMUNIDEC. <https://bit.ly/4bGxlte>
- CES. (2018). *Reglamento para carreras y programas académicos en modalidades en líneas, a distancia y semipresencial o de convergencia de medios*. CES. <https://bit.ly/3XLUHYH>
- UPS. (2019). *Proyecto de Ajuste Curricular de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe*.

Mujeres jóvenes en defensa del territorio xochimilca: configuración de un sujeto pedagógico en la interculturalidad

Alma Karina García Torres¹

Carla Palacios Morales²

Viridiana Gómez Peredo³

Introducción

La defensa histórica del territorio xochimilca, inmerso en la Ciudad de México (CDMX), ha implicado la participación aguerrida de sus comunidades originarias, así como de otros actores del ámbito

-
- 1 Mujer oriunda de San Miguel Xicalco (pueblo originario de la Ciudad de México), profesora de asignatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL-UNAM) y candidata doctoral en el programa de posgrado de la misma facultad. Es miembro del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México), donde actualmente desarrolla la investigación “Los sentidos de la escuela en los umbrales del siglo XXI. Alternativas pedagógicas, saberes, sujetos y experiencias en la construcción del proyecto por venir de la educación latinoamericana” (DGAPA-PAPIIT: IN400222), algunos de cuyos aportes enriquecen el presente trabajo. Es jefa del Departamento de Interculturalidad de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe, de la Subsecretaría de Educación Básica (contacto: almagarcia@filos.unam.mx) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0941-5125>).
 - 2 Carla E. Palacios Morales, artista, mediadora y gestora cultural, colaboradora en diversos procesos organizativos comunitarios por la defensa del territorio xochimilca como: Coordinación de Barrios, Pueblos Originarios y Colonias de Xochimilco/Brigadas de la Tierra, Brigada Amoxoaque y Xochimilcas Disidentes (contacto: carla.palacios.2022@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2620-5824>).
 - 3 Estudiante del Colegio de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL-UNAM). Miembro de la Coordinación de Pueblos, Barrios Originarios y Colonias de Xochimilco (contacto: vrndngp7@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1939-6233>).

cultural, académico y político. Al margen del programa neoliberal y las políticas públicas desplegadas en los últimos treinta años —que responden a intereses de capitales extractivistas e inmobiliarios— emergen modos de vida y los derechos de los pueblos originarios, formas otras de pensar, habitar, vivir y estar en la ciudad. Al mismo tiempo, emergen juventudes defensoras del territorio.

El propósito central de este artículo es dar cuenta de dicha emergencia desde una perspectiva narrativa, contextual, situada e intercultural para identificar las acciones, prácticas y saberes, es decir, las experiencias de las mujeres jóvenes xochimilcas en su participación en la Coordinación de Pueblos, Barrios Originarios y Colonias de Xochimilco (CPBOyCX). Experiencias que consideramos irrumpen en la narrativa hegemónica urbanocéntrica en torno a la Ciudad de México desde la que se invisibiliza la existencia de los pueblos originarios y de los sujetos de la interculturalidad que protagonizan disputas vitales por la defensa del territorio.

La metodología se basa en el trabajo documental y en el análisis de las narrativas de las jóvenes xochimilcas recuperadas a través de entrevistas. En este sentido vale la pena mencionar que el presente trabajo representa una posibilidad para establecer la relación situada entre feminismo e interculturalidad. Si bien no es el propósito central de este texto ahondar en dicha relación, cabe mencionar que usamos críticamente dicha relación con la intención de visibilizar y posicionar al sujeto mujeres jóvenes xochimilcas como protagonista en la defensa y lucha del territorio.

El artículo se organiza en tres apartados. Inicialmente trazamos coordenadas teórico-metodológicas desde las que se construye el trabajo, posteriormente se sitúa la relación (desigual, asimétrica, excluyente, conflictiva y al mismo tiempo productiva) de los pueblos originarios en y con la Ciudad; las luchas que han sostenido por la defensa del territorio-cuerpo y del cuerpo-territorio (Haesbaert, 2020) y la emergencia histórica de sujetos que resisten, luchan y construyen alternativas. Enseguida, focalizamos la atención en la participación y protagonismo de las juventudes en las luchas que sostiene el pueblo xochimilca, se recuperan las voces de las jóvenes simpatizantes con

las causas que defiende la Coordinación. Movimiento político que se configuró en las primeras décadas del siglo XXI y que ha sido clave en promover formas propias de organización y participación. Finalmente, reflexionamos en torno a las voces, el pensar del habla (Berlanga, 2022) y la experiencia de las jóvenes xochimilcas —como sujetos de la interculturalidad— y su irrupción en la narrativa hegemónica en torno a la CDMX y quienes la habitamos.

Algunas coordenadas teórico-metodológicas: nuestro posicionamiento

Quienes escribimos este texto somos mujeres con experiencias diferentes, es decir con formas particulares de percibir, entender e incidir en la realidad, formas configuradas a partir de procesos de subjetivación situados. Pertenecemos a distintas generaciones, habitamos distintos territorios, incluyendo el espacio del cuerpo-territorio (solo por mencionar uno de los registros que atraviesan nuestra corporeidad, hemos luchado, defendido, ejercido y aprendido nuestros derechos como mujeres en épocas disímiles que van de finales del siglo XX, atravesado por la caída del Muro de Berlín y el alzamiento zapatista, hasta los inicios convulsos del siglo XXI), lo que nos coloca en distintos lugares de enunciación.

Dos de las autoras somos mujeres jóvenes que habitamos el territorio xochimilca interesadas en participar en colectivos y movimientos que inciden en su defensa.⁴ De ahí nuestro compromiso con la CPBOyCX. La tercera autora es una mujer que habita en uno de los pueblos originarios de la alcaldía Tlalpan (en esta alcaldía existen doce pueblos originarios), interesada en defender y reterritorializar este espacio rural que forma parte de la configuración de la Ciudad

4 Corresponde al territorio de la actual alcaldía de Xochimilco, una de las dieciséis alcaldías de la Ciudad de México, capital del país. Sin embargo, es un lugar que existe desde antes de la invasión española. Su existencia data del siglo X, con la llegada de la tribu xochimilca.

de México. En este sentido, coincidimos en el interés de posicionar y dar cuenta de las formas otras de ser, estar y vivir como mujeres jóvenes de pueblos originarios.

Para dichos pueblos el territorio representa mucho más que la tierra (en tanto base material productiva), se construye socioculturalmente, tal como menciona Barabas (2014):

No solo provee a la reproducción física de la población, sino que en él se desarrollan relaciones de parentesco, culturales, lingüísticas y políticas. [...] reúne las categorías de tiempo y espacio (historia del lugar), y es soporte central de la identidad y la cultura porque integra concepciones, creencias y prácticas que vinculan a los actores sociales con los antepasados y con el territorio que estos les legaron. (p. 112)

Al mismo tiempo, es necesario admitir que desde hace varias décadas esta dimensión sociocultural del territorio enfrenta una gran presión frente a las lógicas de expansión capitalista y urbanística que amenaza de múltiples formas la existencia-resistencia de estos territorios. La expansión voraz de la urbe, en apenas dos décadas, hacia estas zonas es un ejemplo claro.

Por otro lado, cuando aludimos al cuerpo-territorio estamos recuperando el legado de las mujeres indígenas que habitan Abya Yala sobre esta construcción epistémico-política. La alianza cuerpo-territorio-tierra se manifiesta en la:

Recuperación y defensa histórica de mi territorio cuerpo tierra, asumiendo la recuperación de mi cuerpo expropiado, para generarle vida, alegría vitalidad, placeres y construcción de saberes liberadores para la toma de decisiones. Esta potencia se junta con la defensa del territorio tierra, pues no es posible concebir su cuerpo de mujer sin un espacio en la tierra que dignifique mi existencia, y promueva mi vida en plenitud. (Cabnal, 2010, p. 23)

Dar cuenta de nuestra participación como mujeres jóvenes en la CPBOyCX resulta muy importante para la construcción de narrativas que contribuyan a dislocar el orden hegemónico (De Alba, 2002), respecto a la conformación y reconfiguración permanente de

los sujetos que habitan y territorializan este espacio, es decir, que llevan a cabo acciones y prácticas específicas en lo que respecta a la semantización del espacio territorial múltiple que transitan-habitan, en este caso nos referimos al sur de la Ciudad de México.

Se trata de relatos que tensionan el carácter homogéneo, urbano y adultocéntrico (Duarte, 2016) que se ha construido en torno a las juventudes de los pueblos originarios y a la Ciudad de México, así como el carácter moderno promovido y asociado unidireccionalmente a un solo estilo de vida (Saraví, 2015) y a la clase hegemónica del sistema capitalista. Tal como afirma Olivares (2021):

La política urbana en la Ciudad de México ha dejado de lado la vocación lacustre del territorio, y ha priorizado al uso humano y a los capitales privados mediante obras de infraestructura y construcción. Esta intervención permanente de la ciudad ha significado una reducción de las áreas agrícolas, forestales, zonas de recarga y suelo de conservación en favor de la constante expansión de lo urbano.

Al mismo tiempo, las narrativas de las mujeres jóvenes xochimilcas irrumpen los discursos colonialistas que ubican a los pueblos originarios como sujetos subalternos, como reductos del pasado, ubicados en lejanos territorios rurales, que resguardan celosamente tradiciones milenarias que las juventudes asumen pasivamente o, en el otro extremo, de las que ya no quieren saber, aspectos que desde el adultocentrismo representan la pérdida de la identidad.

En este marco, nos alejamos de posicionamientos esencialistas y totalizadores sobre “el sujeto de la Modernidad” y la identidad para ubicarnos desde perspectivas mucho más abiertas, situadas y contextuales respecto a los sujetos y las identidades juveniles. Así, comprendemos la juventud como una posición de sujeto en re-constitución, lo que permite preguntarnos por su configuración en la trama de las luchas por la defensa del territorio xochimilca, preguntarnos cómo y desde qué dimensiones de la vida social y política las jóvenes están participando en estas luchas y por su protagonismo en los cambios ocurridos en últimos años. Desde este posicionamiento pensamos la

configuración de un sujeto distinto al pensado desde el discurso hegemónico: nos referimos al sujeto pedagógico de la interculturalidad.

Según Cruz y García (2021) el sujeto pedagógico de la interculturalidad refiere a la configuración relacional “educador-educando-saber-comunidad-naturaleza que posibilita la generación de intercambios culturales, lingüísticos, epistémicos, espirituales, educativos, con la finalidad de potenciar la configuración de tramas de significación inéditas”. Un aspecto que articulamos a este constructo es el de la experiencia de género, ya que es vital en la configuración de las subjetividades e identidades. En el caso que nos ocupa, dicho sujeto se configura en la trama de un proyecto político comunitario que, apuesta por la defensa y reconfiguración del territorio xochimilca en tanto espacio de conservación de la vida de las personas, de las mujeres, de las comunidades que aquí habitan, pero también de la Ciudad de México en su conjunto.

Los saberes, conocimientos y prácticas que como mujeres jóvenes tejemos en dicha trama hacen parte de la configuración del sujeto pedagógico de la interculturalidad y desde ahí construimos experiencias otras, formas distintas de ser joven, de concebir, vivir y actuar el cuerpo-territorio femenino para inscribirnos en el relato común en defensa de la vida.

Posicionar nuestras voces, como mujeres jóvenes que forman parte de la CPBOyCX, posibilita la afirmación de prácticas de subjetivación emancipadoras (Berlanga, 2022) desde las que afianzamos lo comunitario. Se trata de una práctica narrativa de la experiencia que “sabe que nada se puede conocer independientemente del tiempo, y sabe, además, que para pensar se necesita del otro” (p. 138).

Este tipo de práctica narrativa —en tanto pensar gramatical, pensar del habla— desde el pensar lógico racional se ha pretendido borrar, invalidar, omitir, en tanto que es generado y pronunciado por sujetos que también han sido borrados (total o parcialmente) tal es el caso de las juventudes en general y de las mujeres jóvenes de los pueblos originarios de la CDMX en particular, cuyas experiencias desde la visión hegemónica urbanocéntrica se descartan como valiosas y relevantes.

Pueblos originarios y emergencia de un sujeto pedagógico de la interculturalidad

Las grandes ciudades son producto del sistema capitalista y las dinámicas de producción que impone. En este sentido, las ciudades:

Son referentes de la acumulación del capital, históricamente han brotado de la concentración geográfica y social de un excedente de producción, el cual se ha encontrado en manos de unos cuantos, por ende, la urbanización ha sido siempre un fenómeno de clase. (Harvey, 2013 citado en Martínez, 2016, p. 6)

Lo anterior implica que la disputa por el territorio sea de clase, pero también étnica, cultural, intergeneracional y de género.

En la Ciudad de México se reconoció por primera vez a los pueblos originarios y sus derechos en 1998, pese a que históricamente hemos habitado este territorio. Actualmente la Constitución Política de la Ciudad de México afirma que los pueblos originarios:

Son aquellos que descienden de poblaciones asentadas en el territorio actual de la Ciudad desde antes de la colonización y del establecimiento de las fronteras actuales, que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, sistemas normativos propios, tradición histórica, territorialidad y cosmovisión, o parte de ellas; cuentan con autoridades tradicionales históricamente electas de acuerdo con sistemas normativos propios, y tienen conciencia de su identidad colectiva. (Ley de los Derechos de los Pueblos..., 2019)

Dicho reconocimiento, además, estuvo acompañado de la definición de esta ciudad como una “ciudad intercultural”. Lo anterior derivado de la movilización de los distintos grupos, colectivos, organizaciones e instituciones sociales y étnicas que durante mucho tiempo sostuvieron estas luchas y la exigencia del reconocimiento de los derechos del sujeto pueblo. Un aspecto central en la vida de los pueblos originarios de la CDMX es que en estos:

Encontramos diversas temporalidades entretejidas: ciclos largos que podemos pensar como ancestrales (por la permanencia prolongada

en el mismo territorio), que marcan un origen y un punto de partida comunitario; los ciclos rituales anuales y los ritmos cotidianos que anudan desde miradas campesinas hasta formas urbanas de desarrollar la vida. (Portal, 2013, p. 57)

Estas temporalidades atraviesan a las juventudes xochimilcas, produciendo tensiones y contradicciones que dinamizan la vida comunitaria de los pueblos. Las identidades de las y los jóvenes xochimilcas representa una construcción compleja, dinámica, fronteriza, en la que se articulan elementos provenientes de múltiples ámbitos y tradiciones, internos y externos, propios y ajenos (Urteaga y García, 2015). Como mujeres jóvenes xochimilcas participantes en la CPBO-yCX configuramos nuestra identidad en la trama de dichas tensiones y contradicciones, y nos posicionamos como un sujeto protagónico en el cuidado, protección y defensa de nuestros cuerpos-territorios y del territorio-cuerpo. En este contexto, el territorio xochimilca, así como el de los otros pueblos originarios de la CDMX, ha sido defendido históricamente por sus habitantes, quienes resisten la presión expansionista de la urbe (la segunda ciudad más grande del continente americano) y los intereses socioeconómicos voraces que la ciudad y la región metropolitana imponen sobre estos.

Así, la Ciudad de México representa un espacio territorializado por los pueblos originarios, en principio porque el sentido y significado que adquiere para nuestros pueblos va más allá de una mirada economicista y material; el territorio se asume como espacio vivo, que da vida y sostiene la vida, en una relación dialéctica territorio-tierra-vida. Tal como afirma Haesbaert (2020):

La conceptualización del territorio va mucho más allá de la clásica asociación a la escala y/o a la lógica estatal y se expande, transitado por diversas escalas, pero con un eje en la cuestión de la defensa de la propia vida, de la existencia o de una ontología terrenal/territorial, vinculada a la herencia de un modelo capitalista extractivista, moderno-colonial de devastación y genocida que, hasta hoy, pone en jaque la existencia de los grupos subalternos, especialmente, los pueblos originarios. (p. 269)

Al mismo tiempo el territorio es sagrado porque resguarda a nuestros ancestros, sus historias, conocimientos, prácticas, lugares de rito y ceremonias. Desde la visión mesoamericana se asume que el mundo está habitado por humanos, naturaleza y sobrenaturales (en su mayoría sagrados), de manera que la convivencia cotidiana se da entre todos ellos incluyendo los otros seres naturales que radican en cuevas, cerros, manantiales, ríos y otros contruidos por humanos como puentes, ruinas, cruces y capillas, es decir, viven en todas partes (Berlangua, 2022).

A partir de las relaciones socioterritoriales configuramos nuestras identidades, las prácticas de subjetivación que nos permiten ser, hacer y asumirnos. Si bien, este carácter sagrado del territorio se ha visto trastocado fuertemente como resultado de la presión ejercida por la expansión urbana y sus dinámicas individualistas, economicistas y extractivistas, hoy en día las comunidades originarias las sostenemos cotidianamente de distintas formas.

Cabe mencionar que Xochimilco está considerado por la UNESCO como patrimonio cultural de la humanidad (UNESCO, 2024). Es reconocida por su práctica ancestral chinampera que fue inventada por la tribu xochimilca (tradición milenaria de producción de alimentos sobre islotes de tierra para el cultivo, los cuales están separados por canales de aguas poco profundas), así como por su tradición lacustre (asociada directamente con los canales y lagos que desde tiempos prehispánicos existen en el lugar y que, pese a todos los intentos por eliminarlos, aún prevalecen). Actualmente forman parte de este territorio catorce pueblos y dieciséis barrios originarios. Pese a ello, este territorio enfrenta serios problemas socioambientales, así como conflictos provocados, entre otros factores, por el extractivismo, la invasión inmobiliaria y la construcción irregular.

Xochimilco comparte el territorio del sur oriente con los pueblos originarios de Milpa Alta y Tláhuac. Al respecto, en las alcaldías Xochimilco y Tláhuac la mayoría del suelo está:

Compuesto por chinampas, una superficie poco estable y en la que está prohibido levantar grandes edificaciones [...]. La ley no permi-

te porque lo considera una zona de conservación —una categoría que alcanza el 50 % del territorio de la capital mexicana—. Entre estas dos alcaldías acumulan 117 expedientes de la Procuraduría, y el grueso se debe a esta falta. (Zerega *et al.*, 2023)

A lo anterior se suma un elemento que denota la falta de prioridad que tienen ciertos grupos de la población para el Estado y las políticas que implementa, ya que quienes acceden a los terrenos y las construcciones irregulares son en su mayoría personas de bajos recursos económico que ante la falta de políticas de vivienda dignas optan por la compra y la construcción fuera de la Ley. Lo que deviene en un círculo vicioso.

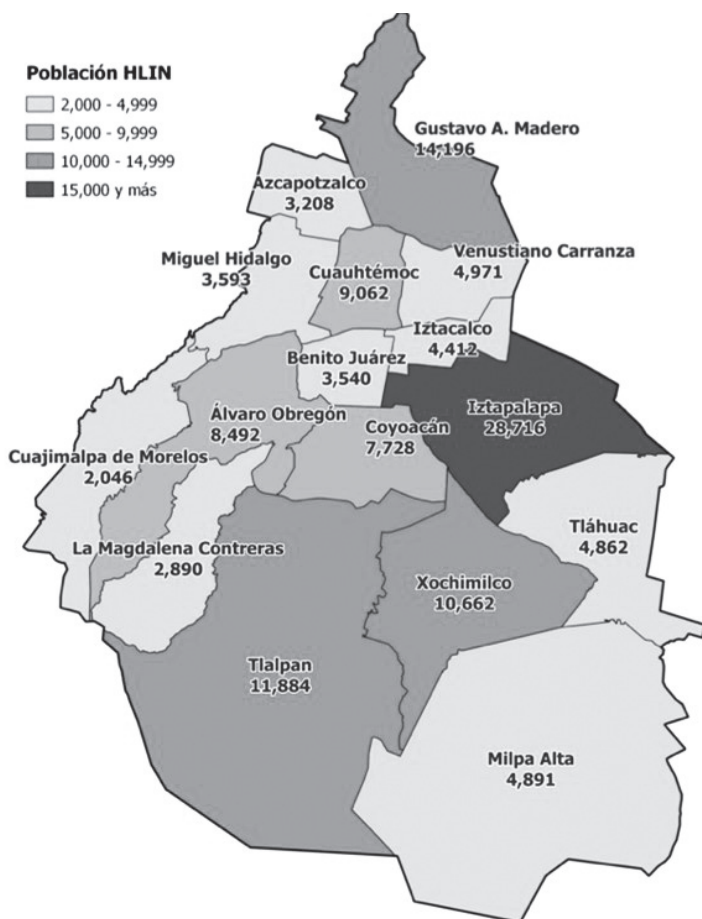
En el marco de esta dinámica, los pueblos originarios se han ido replegando y reduciendo hacia la periferia debido a la presión expansionista e invasiva de la urbe. Dicho proceso ha provocado distintas problemáticas, entre ellas:

El abandono por parte de las autoridades respecto a los servicios básicos como transporte eficiente y de calidad, atención a la salud más allá de los centros de salud que atienden padecimientos básicos, falta de opciones educativas de nivel medio superior y superior, ausencia de fuentes de trabajo dignas que permitan a sus habitantes producir y reproducir económica y socialmente en sus propios territorios. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Aunado a lo anterior el problema del tráfico, la ausencia de vías alternas de movilización, la extracción de agua para los desarrollos inmobiliarios y las empresas extractivistas, la contaminación ambiental, la falta de participación y representación política en la toma de decisiones respecto a la relación zona urbana-zona rural, entre otros.

Figura 1

Mapa de la CDMX, ubicación de las alcaldías y distribución de la población de 3 años y más hablante de una Lengua Indígena Nacional (HLIN) por alcaldía



Nota. Tomado de Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes (2020).

Si bien históricamente los pueblos y barrios originarios de la CDMX hemos prevalecido y resistido bajo formas propias de organi-

zación, participación y conservación de nuestros territorios, la configuración como un actor político importante se da a partir de los años 90 del siglo XX cuando por primera vez los pueblos de Milpa Alta, al sur de la Ciudad de México, se autorreconocen como pueblos originarios. Dicho reconocimiento adquiere relevancia a partir de la ratificación del Convenio 169 de la OIT por parte del Estado mexicano.

Figura 2

Distribución geográfica de los pueblos y barrios originarios de Xochimilco y glifos correspondientes.



1. Santiago Tulyehualco	8. San Francisco Tlalnepantla
2. San Luis Tlaxialtemalco	9. San Andrés Ahuayucan
3. San Gregorio Atlapulco	10. San Mateo Xalpa
4. Santa Cruz Acapulco	11. San Lucas Xochimanca
5. Santa María Nativitas Zacapan	12. Santiago Tepalcatlalpan
6. San Lorenzo Atemoaya	13. Santa Cruz Xochitepec
7. Santa Cecilia Tepetlapa	14. Santa María Tepepan

Nota. Tomado de Xochisenderos (2022).

En este marco, en el caso de los pueblos originarios de Xochimilco, en 2014 se crea la Coordinación de Pueblos y Barrios Originarios y Colonias de Xochimilco, con tres ejes de trabajo:

1) la construcción de una forma propia de gobierno, se busca la autonomía a través de un Concejo de Gobierno, para ello el trabajo de calle es fundamental ya que se trata de crear comunidad para dar solución a los problemas, así como el acuerpamiento y la organización social; 2) la defensa del territorio, la zona lacustre y cerril. Se impulsan movimientos como “#Yo protejo el humedal” con la intención de defender “nuestra zona patrimonio”. Defender el territorio supone la defensa de nuestra cultura, de nuestra identidad, de nuestras raíces. Incluso de los beneficios ecosistémicos “buena temperatura, buen aire”; 3) fortalecimiento de nuestra identidad, no avergonzarnos de nuestras raíces, de nuestro color de piel, de nuestro físico, de nuestro pensamiento. Se sigue urbanizando la zona y se van perdiendo estas tradiciones, este culto a la naturaleza. Lo que intentamos es encontrar formas y acciones para persistir la identidad en las juventudes y en todas las personas. (De la Vega, 2023)

En este sentido, en la lucha y defensa actual del territorio nos interesa situar nuestra perspectiva particular como mujeres jóvenes xochimilcas para irrumpir en la escena posicionando nuestras voces, saberes, experiencias, propuestas y proyectos desde nuestra propia corporalidad, estableciendo así una vinculación cuerpo-territorio, escala primordial del cuerpo, del poder y de la resistencia. Así, ser joven y mujer xochimilca representan posiciones de sujeto que se configuran en la trama de las relaciones con los otros, relaciones productivas, conflictivas y desiguales como todo contacto cultural (De Alba, 2017); la edad y el género adquieren centralidad en la experiencia de participación, lucha y resistencia como jóvenes xochimilcas, no solo a nivel personal sino también en la configuración de la propia CPBOyCX.

Lo anterior se expresa en formas distintas de vivir y construir la autonomía y autogestión que se relacionan con las capacidades organizativas y dialógicas de carácter comunitario, democrático y horizontal. Así como, a partir de la incorporación de los afectos para visibilizar y sostener aspectos íntimos entre mujeres que van más allá de las luchas “públicas” a las que se da prioridad, para que lo “privado” no deje de ser político.

En esta lógica y desde una perspectiva decolonial feminista afirmamos que el territorio tiene cuerpo y el cuerpo es el primer territorio. El cuerpo de las mujeres jóvenes xochimilcas “se pone”, “acuerpa” las luchas, la resistencia colectiva y comunitaria. Resistencia frente a las múltiples amenazas que ponen en peligro la continuidad del pueblo, de la tierra, del territorio, de las formas de producir alimentos y con ello también se ponen en peligro los saberes y prácticas sociales.

Poner el cuerpo femenino en la defensa del territorio implica dos dimensiones: la experiencia del territorio a través del cuerpo y, la “cuerpa”⁵ “dis-puesta” en la otredad. En nuestros espacios de vida se violenta, se lastima, se persigue, se asesina, se condena, se coloniza, se urbaniza, y ello nos impacta e inscribe la relación cuerpo-territorio. Nuestras cuerpas son nuestro primer territorio, nuestro medio más cercano de ser y estar, a través de ellas percibimos, experimentamos y resentimos lo que sucede a nuestro alrededor, por ello lo que le pasa al territorio nos atraviesa y viceversa.

Si el agua está contaminada, nuestras cuerpas por ende lo estarán. Si el aire que respiramos está contaminado, nuestras cuerpas también. Si urbanizan nuestros territorios, a nosotras también. Si nuestros alimentos portan químicos, si nuestras semillas ya no son las mismas, si suplantán la tierra por concreto, si aniquilan a nuestras comunidades, si borran algún “mínimo” elemento del territorio, están acabando con nosotras también, con la/s vida/s.

La defensa del territorio que las mujeres jóvenes xochimilcas han protagonizado en las últimas décadas da cuenta de un sujeto pedagógico y político complejo y dinámico que se configura en la trama

5 Usamos la noción cuerpa y cuerpa-territorio a manera de posicionamiento político e incluso ontológico. Coincidimos con Reyes (2021) cuando afirma la necesidad de visibilizar que las corporalidades también son derecho de las mujeres, al nombrarlas se busca erosionar la visión hegemónica que afirma el cuerpo como ente masculino y por asociación que el cuerpo de las mujeres está incompleto por lo que hay que tutelararlo y someterlo. Nombrarla de esta forma nos permite evidenciar que a lo largo de la historia de la modernidad nuestra materialidad se ha nombrado en masculino, despojando simbólicamente a las mujeres de esta.

de relaciones intersubjetivas, territoriales y estructurales (Sánchez, 2020) que atraviesan la vida de los pueblos originarios de la CDMX en general y de Xochimilco en particular. Dicho sujeto irrumpe las narrativas hegemónicas respecto a la identidad de los pueblos y al mismo tiempo sobre la identidad juvenil: dos rupturas centrales en el reconocimiento de las mujeres jóvenes xochimilcas.

Mujeres jóvenes en defensa del territorio xochimilca

Cuando la narración es palabra de aquellos a los que no les está permitida su presencia, deviene posibilidad emancipadora porque el relato puede romper los límites del lugar asignado, con relatos poderosos que de muchos modos dicen *¡ya basta!* y pronuncian promesas de lo que ha de venir (*¡nunca más!*). He aquí la fuerza de la narrativa: es la presentación de los sin presencia que rompe el relato dominante. (Berlanga, 2022, p. 149)

La juventud se asoció inicialmente con el ámbito laboral de las grandes urbes y posteriormente con su inscripción en los grandes sistemas educativos destinados a la formación de perfiles que fácilmente pudieran incorporarse al trabajo. Sobre todo, en la década de los noventa con la expansión de los sistemas educativos y la expansión de la educación superior se estableció casi como una relación de equivalencia “juventud-estudiante”. Esta noción hegemónica prevaleció hasta hace muy poco tiempo y de forma casi exclusiva para pensar en las y los jóvenes urbanos de clase media. En el contexto de la ciudad, ser joven se vinculó directamente con ser estudiante, privilegio de clase que hasta hace poco tiempo se extendió a todas las clases y estratos sociales.

En este marco otras juventudes (rurales, campesinas, subalternas, trabajadoras, entre otras) fueron negadas, excluidas, invisibilizadas a partir del discurso y las narrativas hegemónicas. Sin embargo, los estallidos sociales de las décadas de los 60 y 70 hasta la actualidad, cuyo protagonismo fue ocupado por las y los jóvenes de distintos estratos sociales y territoriales, irrumpió la escena e inscribió identidades otras.

Las juventudes xochimilcas adquieren protagonismo en los últimos años a partir de su participación en los distintos espacios sociales y políticos que se configuran para defender el territorio en contra la lógica extractivista que se relaciona con la distribución desigual del agua, la urbanización constante de las zonas de conservación y recarga del acuífero, la crisis socioambiental, el desarraigo de las tradiciones chinamperas, la folklorización de las mismas, el tejido social fracturado, el olvido por parte de las autoridades de la necesidad de mejoramiento de infraestructura móvil y de seguridad. Se trata de “dolencias modernas” que aquejan a Xochimilco (De la Vega, 2023). Este contexto “nos lleva a reinventar, re-apropiar, re-habitar las técnicas con una cavidad simbólica contemporánea desde las juventudes xochimilcas” (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024).

Así, recuperar y posicionar las voces de las juventudes, específicamente de las mujeres jóvenes xochimilcas en relación con las formas de ser, estar y defender el territorio y lo que ello representa en nuestra propia configuración, resulta importante para comprender y visibilizar formas distintas de ser y vivir la juventud, formas que apuestan por la defensa de la vida, del cuerpo-territorio y del territorio- cuerpo.

En este sentido, la narrativa se relaciona directamente con el pensar hablante, ya que se trata del pensar-conocer-hacer de la experiencia configurada a partir de un tiempo y de la relación con el otro. El lenguaje vivo tiene lugar entre yo y tú, es decir en el diálogo. El pensar hablante es un pensamiento de la narración (Berlangua, 2022).

¿Por qué recurrir a la narrativa, al pensamiento hablante, al lenguaje vivo como método para escuchar las voces de las mujeres jóvenes xochimilcas? Porque nuestras voces evocan la experiencia y con ello saberes que condensan/articulan afectos, conocimientos, información, prácticas y acciones que se aprenden en distintos lugares-espacios y que coinciden en relación con el interés por la defensa de lo común, de lo que mantiene la vida, es decir, el territorio.

A través de nuestras voces damos cuenta de los sucesos en una temporalidad específica en relación con la experiencia propia y también en relación con el colectivo, con los demás actores, el tiempo de

participar colectiva y comunitariamente para defender el territorio de intereses eminentemente económicos que imaginan una “ciudad intercultural” (CPCM, 2017) pero sin la presencia, participación y autodeterminación de los pueblos originarios.

En este contexto, en los últimos años la resistencia y la lucha por parte de los pueblos originarios de la CDMX frente a los intentos extractivistas para despojarnos del agua, la tierra, la fuerza de trabajo, entre otros referentes que hacen posible la vida de los pueblos y comunidades originarias, así como de algunas colonias populares, se han agudizado dada la fuerza y multiplicidad de sus tentáculos de corrupción y privatización. La alteración de los ciclos de siembra, la falta de lluvias, la escasez de agua junto con la construcción de grandes edificios y centros comerciales impactan el espacio, y eso se resiente en los cuerpos-territorio de quienes habitamos aquí.

Un acontecimiento que trascendió en nuestras vidas y que derivó en la participación en la CPBOyCX fue la construcción del puente vehicular de Cuemanco sobre los humedales de la zona en 2020. Las principales denuncias fueron: la alteración y fragmentación de los humedales, la afectación de la flora y fauna, atentar contra el derecho a un ambiente sano, el aumento de las temperaturas, priorizar el uso de vehículos particulares frente a otras formas de movilidad, la poca prioridad que se le da al mantenimiento de las zonas peatonales, entre otras. Tras involucrarnos en estas acciones visualizamos una forma distinta de construir conocimientos, distinta a la aprendida en el contexto de las instituciones educativas, pero cuyas posibilidades de articulación eran amplias. Saberes y conocimientos que se configuran en el acto de estar con el otro, con mujeres y hombres de múltiples edades que también participan en esta defensa, en estas luchas. Saberes que se aprendieron en espacios diversos, la casa, la universidad, el territorio mismo y que confluyen/se articulan a favor de la defensa del territorio, lo que implica pensar en un proyecto distinto al de las inmobiliarias y sus intereses eminentemente económicos.

Hay muchos saberes que obtuve fuera de la universidad a partir de trabajar en el territorio y ver los problemas, por ejemplo, lo de

la construcción del puente vehicular, ver cómo están construyendo plazas, cómo falta el agua, al ver esas cosas reales que estaban afectando a las personas, a mí, al espacio que compartimos y a las otras especies, también fue ver qué está pasando aquí y qué podemos hacer. Preguntarme eso definitivamente dio un giro a lo que estoy haciendo ahora, a las actividades que quiero seguir haciendo.

He aprendido mucho de los pueblos originarios y de quienes los habitan, sus dinámicas que fortalecen el tejido social que se refleja en el cuidado que se les da a los espacios naturales. El cuidado y defensa del lugar que habitas. Entender que somos parte de ese todo. Eso que he aprendido trato de compartirlo con otras personas. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Existen prácticas de extracción del agua a partir de empresas farmacéuticas instaladas en el territorio xochimilca. Las presas son explotadas. La historia de Xochimilco está marcada por la extracción del agua. Al conocer estas problemáticas intentas vincularlas con lo que aprendes en la universidad, aunque inicialmente los temas y su vinculación no son tan claras. Sobre todo, al final de la carrera pude ver esa conexión, ver que lo que aprendía me podría servir para poder participar más en mi comunidad. (Comunicación personal, Viridiana Gómez, martes 6 febrero de 2024)

Al ser parte de la CPBOyCX identificamos la necesidad de vincularnos, reconocernos, encontrarnos con otras juventudes del territorio interesadas en su defensa, en palabras de Carla (2024) “saber que no estamos solas”. A partir de ello: “Se organizó el Encuentro transdisciplinario de Juventudes Xochimilcas por la Defensa del Territorio [en diciembre de 2022]. En la Coordinación no hay tantas/os jóvenes, así que fomentamos el encuentro para reconocer y compartir las mismas preocupaciones y acciones” (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024).

Durante dicho encuentro se logró reconocer que hay otras personas jóvenes interesadas en el cuidado del ambiente y la defensa del territorio, y eso fue muy importante para fortalecer las alianzas. Estaba ahí el deseo latente de encontrarnos con otras personas jóve-

nes, saber qué estábamos haciendo y cómo podríamos vincularnos. Incluso después del encuentro se han seguido fortaleciendo las relaciones entre quienes nos conocimos ahí y han surgido actividades externas a la Coordinación. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Figura 3
Círculo de reflexión



Nota. Defender el territorio es defender y cuidar la vida, en el segundo día del Primer Encuentro Transdisciplinario de Juventudes Xochimilcas por la Defensa del Territorio. Fotografía tomada por Carla E. Palacios Morales, el 3 de diciembre de 2022.

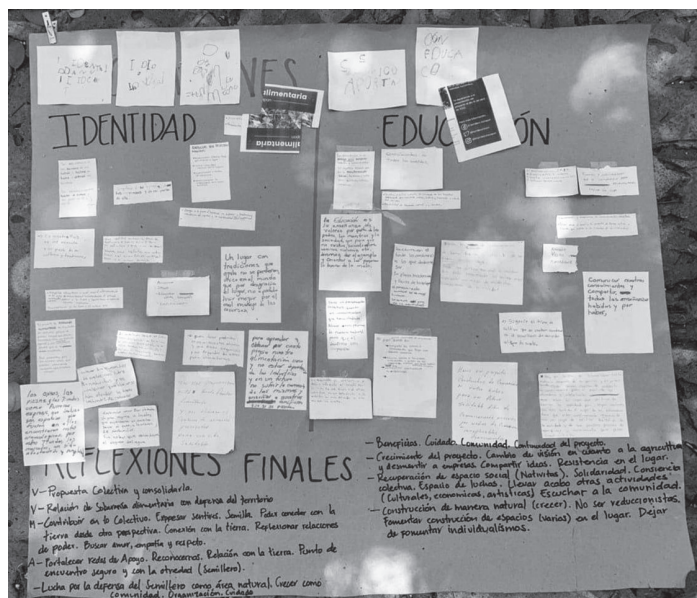
De forma colectiva impulsamos la configuración de otros espacios como el Semillero Zacapan:

[Creado] en el 2022, el Semillero Zacapan es un espacio de encuentro y de intercambio de saberes y construcción de conocimientos en comunidad. Se recibió a la “Caravana por el agua y la vida”. Generar redes de colectividad, autonomía, apropiación y defensa del territorio y para hacer frente a las diversas crisis que atravesamos ahora

y en el futuro. Acciones para “hacer frente a la pérdida de nuestra memoria colectiva”. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Figura 4

Proyecto de Soberanía Alimentaria en el Semillero Zacapan



Nota. Fotografía tomada por Viridiana Gómez Peredo, en abril de 2022.

Los saberes que poseen las generaciones adultas se reproducen en distintos espacios de diálogo con las nuevas generaciones, estos son valorados por las y los jóvenes xochimilcas desde perspectivas contemporáneas. El Performance Artístico La Enlodadera da cuenta de ello. En dicha acción se re-activan los saberes chinamperos en su articulación con proyectos de autonomía y soberanía alimentaria promovida por las jóvenes en el Semillero Zacapan. (Comunicación personal, Viridiana Gómez, martes 6 febrero de 2024)

Figura 5

Extracción de lodo del fondo de los canales de Xochimilco, durante la Segunda Enlodadera Navegable



Nota. Fotografía tomada por Carla E. Palacios Morales, el 7 de abril de 2023.

Como jóvenes participamos en la vida política de Xochimilco, interpelamos los programas de gobierno que implican el territorio, tales como el Plan General de Ordenamiento Territorial y el Plan General de Desarrollo, dispositivos políticos a partir de los cuales se interviene el territorio y frente a los cuales las juventudes no somos ajenas.

Nos hemos opuesto al Programa General de Ordenamiento Territorial y al Plan General de Desarrollo, que ponen en riesgo el suelo de conservación. Hemos “acuerpado” las luchas por el agua [...] como jóvenes estamos ahí presentes desde diferentes frentes para construir un Xochimilco más digno para todas y todos. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Las relaciones de amistad con otras mujeres involucradas en las luchas sociales forman parte de la dimensión “la cuerpo dis-puesta en la otredad”, en donde la prioridad son los afectos, abrazar, cobijar hacerse presentes y sostener a las/los demás, volver/ser un solo cuerpo.

Yo estaba en la universidad, estudié artes visuales. El haber conocido a estas mujeres en el grupo de huertos urbanos en Tepepan definitivamente cambió mi visión, cómo entendía, o más bien cómo habitaba. Aunque mi abuelita vivía en el pueblo originario de Tepepan realmente no me lo había pensado bien antes, sino hasta que empecé a involucrarme en el cuidado de ese huerto comunitario, en las diferentes acciones y luchas que había en y por el territorio. Ahí me fui sumando y vi ese territorio que habitaba: Xochimilco. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Asimismo, la cuerpo dis-puesta en la otredad da cuenta de la autoafirmación y al mismo tiempo del reconocimiento entre mujeres, por ejemplo, nombrarse como “chinampera” pese a una tradición (machista) que nos niega la posibilidad nombrarnos y reconocernos desde ese posicionamiento.

Figura 6

*Manifestación en el Congreso de la Ciudad de México
contra la imposición del PGD y PGOT*



Nota. Fotografía tomada por Carla E. Palacios Morales, el 14 de junio de 2023.

A partir de la reflexión, es decir, del acto de pensar y hacer, sobre lo que no se había pensado antes, cabe la posibilidad de articular

de formas distintas los saberes que se aprenden en múltiples contextos, por ejemplo, el de la universidad.

A partir de ahí [se refiere al cuidado del huerto urbano] pensé qué puedo hacer desde mi carrera —artes visuales—. Con esto que ya vi que me interesa, y que es importante, qué puedo hacer. Cuando estudiaba, mi práctica iba más encaminada a hacer piezas, después, de unos cinco años para acá, mi práctica ha sido mucho más volcada a lo colectivo: más que hacer piezas buscó generar espacios de encuentro con las diferentes comunidades, incluyendo la colonia en la que yo vivo. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Los saberes que se configuran a partir del diálogo intercultural re-configuran al sujeto pedagógico, su quehacer y accionar en la realidad. Para una de las autoras su práctica profesional se vuelve una práctica comunitaria que acuerpa, lo que le otorga sentido a lo que hace y cómo lo hace.

Por otra parte, en la configuración de las relaciones intersubjetivas, en la propia organización hay cierta presión por parte de las personas adultas para incidir en las decisiones y espacios de las y los jóvenes. Se reconoce que es importante el intercambio intergeneracional, pero al mismo tiempo la necesidad de espacios propios para reflexionar sobre nuestra experiencia.

Hay pocas personas jóvenes en la Coordinación y las propuestas que salen de las personas jóvenes muchas veces no son consideradas del todo porque no somos mayoría y también porque hay como que ciertos “cargos” y ya está muy marcado quienes deciden qué se va a hacer. Y cuando hay nuevas propuestas hay que pasarlas al filtro adulto. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Desde la perspectiva de los hombres adultos pareciera que las y los jóvenes que somos parte de la CPBOyCX no nos comprometemos al cien por ciento en las luchas que sostiene este movimiento. Sin embargo, desde nuestra perspectiva esto no es así, nuestra participación responde tiempos e intereses propios, ello no quiere decir que no estemos comprometidas con el movimiento:

Un reproche de un compañero [adulto] de la Coordinación diciendo que ellos tenían que estar al frente de la revocación y los jóvenes no hacen mucho [...]. Pero bueno, yo siento que a lo mejor las personas jóvenes tenemos que estudiar y/o trabajar u otras cosas que no nos permiten estar de lleno en las actividades de la Coordinación. A veces siento ese reproche, como decir que no damos nuestro cien por ciento en la Coordinación. Sin embargo, hay otras cosas que podemos atender y que estamos atendiendo. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Como espacio en donde estamos participando todos debemos ser un poco más abiertos y escuchar a las personas jóvenes y no por ser una persona mayor creer que lo nuevo es algo malo o que no va a funcionar. Desde ahí cambió la perspectiva y al final se dieron cuenta que la actividad contribuía al proyecto, que aportaba nuevos saberes que las jóvenes también tenemos y se puede aprender de nosotras. En esa ocasión sentí que no confían mucho en las personas jóvenes, las personas mayores, pero también vi que se puede cambiar la perspectiva. (Comunicación personal, Viridiana Gómez, martes 6 febrero de 2024)

El adultocentrismo —como estructura de poder y dominación propiamente patriarcal— se ejerce sobre las mujeres jóvenes a partir de ideas y prácticas que descalifican o minimizan nuestras formas de participación, quienes por su parte llevan a cabo acciones sobreterminadas por el contexto y las condiciones laborales, académicas, profesionales y familiares.

Al mismo tiempo, y aunque parezca contradictorio, el diálogo intergeneracional ha favorecido la configuración de nuevas prácticas y saberes en torno al territorio xochimilca:

Hemos tenido un proceso de re-aprender, des-aprender y volver a aprender, esto en relación con las formas hegemónicas que hemos aprendido. Las hemos tenido que analizar y después de eso cuestionar y aprender nuevas formas de crearnos, de conocer y de aprender. Hemos empleado la pedagogía comunitaria: no hay quien sepa más y si alguien sabe más lo comparte. No es solo que tú lo sepas y ya, sino que siempre estamos en constante diálogo. Y hay una participa-

ción no solo de las juventudes, sino que también ha habido la participación de otras generaciones que se interesan por las actividades de las juventudes.

Este diálogo intergeneracional nos ha ayudado a aprender de prácticas ancestrales de chinampería, de siembra, del cuidado del territorio, de la lucha. Siempre ha sido horizontal esta forma de desaprender y aprender, ha sido desde un enfoque crítico tratando de reflexionar lo que hacemos, cómo ha sido la relación con la naturaleza, cómo ha sido nuestra relación con la comunidad y después lograr cambiarlo. Trascender esto en acciones políticas, en acciones pedagógicas de resistencia. (Comunicación personal, Galicia, 11 abril 2023)

Se trata de nuevas experiencias y saberes que trascienden el cuerpo-territorio femenino a partir de la configuración relacional educador-educando-saber-comunidad-naturaleza: Es una especie de ciclo, una escucha activa, estar escuchando a las otras y otros para aprender de ellos y de ellas y no olvidar que estamos en colectivo dialogando, escuchando para tener nuevos conocimientos, este es un eje de la lucha (Galicia, 2023).

Los aprendizajes están basados en el día a día, hemos tratado de siempre tener presente que la vida cotidiana y el territorio nos atraviesa y es desde ahí que nosotras estamos produciendo conocimiento. Que no es un conocimiento que viene fuera de nosotras, sino que pasa por nosotras, por nuestros cuerpos, por nuestros territorios, por nuestra comunidad, y es desde ahí desde donde generamos conocimiento, que también influye en la vida cotidiana y también defiende el territorio, dentro de estos saberes están los conocimientos y experiencias de las y los xochimilcas. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Nuestras luchas seguirán

Reconocer nuestras voces como mujeres jóvenes xochimilcas para dar cuenta del pensar del habla (de aquello que ha sido silenciado y minimizado) implica inscribir nuestras experiencias como refe-

rentes que sostienen, a la par de otras y otros, la lucha y la resistencia. El vivenciar y sentir la relación cuerpo-territorio nos permite afirmar y apostar —junto con otras cuerpos— por la defensa del territorio. Se trata de una práctica pedagógica que incide en la configuración de un sujeto de la interculturalidad complejo, dinámico, relacional.

Desde nuestras experiencias y prácticas colectivas y comunitarias como jóvenes xochimilcas fortalecemos y reivindicamos —desde el cuerpo-territorio femenino— las formas colectivas, comunitarias y sociales de los pueblos originarios, prácticas que contradicen la lógica individualista del relato hegemónico.

Cambiar la idea de que ya todo está hecho, que todo ya está dado o que no podemos hacer nada por cambiar las cosas y que lo que conocemos, lo que sabemos hasta ahora es lo que tiene que ser [por eso] esta idea de des-aprender es muy importante dentro de la educación intercultural porque es algo que nos cuesta muchas veces porque es algo que ya lo tenemos muy impregnado y pensar otras formas se nos hace muy complicado. Cuando reconocemos esos otros conocimientos en el territorio y en las otras generaciones es cuando logramos cambiar nuestras ideas. (Galicia, 2023)

Como mujeres xochimilcas, a partir de nuestra participación en la Coordinación identificamos posibilidades de hacer con otras y otros de forma distinta incluso en la relación con otras generaciones reconocemos la posibilidad de accionar distinto.

Por otra parte, en cuanto al territorio reafirmamos que es el espacio de vida en donde conviven muchos elementos, todo lo que vive y lo que se construye en este espacio: es el tejido social, las dinámicas sociales. somos personas viviendo en el territorio, están las memorias de las y los abuelos. El territorio tiene sus heridas, aquellas historias de luchas. Por eso es importante defenderlo, cuidarlo.

Tal vez no tenemos los canales aquí cerca, ni los cerros, y tal vez mi relación con el territorio, por mis mismas dinámicas, no es la misma de quien ha vivido de forma mucho más cercana a él, sin embargo, ello no implica que me sea ajeno. Me lleva a pensar que, si está bien eso alrededor, yo también estaré bien. Así que pienso que es muy

importante primero conocer el territorio, para después defenderlo. Son territorios que permiten la vida, si no los cuidamos nosotras mismas no podríamos seguir aquí. (Comunicación personal, Carla Palacios, martes 6 febrero de 2024)

Vemos los canales que están muy sucios y con esa misma agua riegan la chinampa y los alimentos que consumimos también están contaminados, eso lo llevamos a nuestro cuerpo y es necesario darnos cuenta de eso. El territorio que habitamos nos permite no pensarnos solos. (Comunicación personal, Viridiana Gómez, martes 6 febrero de 2024)

Pertenecer a un territorio implica reconocer sus historias, prácticas, cultura, tradiciones. Así, el lugar imprime en nosotras un sentido de existencia. Al mismo tiempo, asumir y reafirmar dicha pertenencia desde nuestras experiencias y cuerpos inscribe referentes propios que se articulan de forma compleja e incluso contradictoria a la configuración de los pueblos originarios de los que formamos parte, trastocando con ello el sentido tradicional que se les otorga desde una mirada conservadora. Sin embargo, al mismo tiempo un aspecto que articula nuestras experiencias es la dimensión comunitaria en la lucha y defensa de nuestro territorio.

Referencias bibliográficas

- Barabas, A. (2014). La territorialidad indígena en el México contemporáneo. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(3), 437-452. <https://bit.ly/3RjEJRR>
- Berlanga, B. (2022). Re-autoría de sí: acerca de la narración como saber emancipador. En C. Rodrigues, B., Berlanga, D. Suárez, E., Espejo, A., Mora, L. González, S. Gómez, M. Mejía, (coords.), *Investigar desde el sur, epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Bogotá, Colombia* (pp. 135-206). Ediciones desde abajo.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25). ACSUR; Las Segovias.

- Cruz, C. y García, E. (2021). Hacia la construcción del sujeto pedagógico de la interculturalidad: sentipensares desde el territorio de Abya Yala. *Trenzar*, (6), 61-72. <https://bit.ly/3R8GsJK>
- De Alba, A. (2002). *Currículum universitario: académicos y futuro*. Plaza y Valdés; UNAM.
- De Alba, A. (2017). Sujeto y giro del contacto cultural. En A. de Alba y M. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI* (pp. 141-168). IISUE-UNAM.
- De la Vega, A. (2023, 11 de abril). *Diálogo intercultural desde las juventudes: experiencias y construcción de proyectos otros* [Video]. Facebook. <https://bit.ly/3FHFUYI>
- Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo: la construcción de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte y C. Álvarez (eds.), *Juventudes en Chile: miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
- Galicia, V. (2023, 11 de abril). *Diálogo intercultural desde las juventudes: experiencias y construcción de proyectos otros* [Video]. Facebook. <https://bit.ly/3FHFUYI>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (de la tierra): contribuciones decoloniales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29). <https://bit.ly/4iOCu4G>
- Martínez, U. (2016). *El despojo neoliberal y la defensa del territorio urbano en los pueblos originarios de la Ciudad de México*. Contested Cities, Congreso Internacional Madrid.
- Olivares, M. (2021, 2 de agosto). Un puente vehicular devasta el humedal de Xochimilco. *Nexos*. <https://bit.ly/3DPon0c>
- Portal, M. (2013). El desarrollo urbano y su impacto en los pueblos originarios en la Ciudad de México. *Alteridades*, 23(46), 53-64. <https://bit.ly/3Fu2QLa>
- Reyes, J. (2021). Cuarpa-territorio y sensorialidad: una forma de comprender el espacio. *Revista Memória em Rede, Pelotas*, 14(26).
- Sánchez, D. (2020). *Palos Altos entre la muchachada y la juventud: la condición juvenil rural en una comunidad ranchera de Jalisco* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco]. <https://bit.ly/3DHyeFl>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO; CIESAS.

- Secretaría de Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes. (2020). *CDMX, capital de la diversidad cultural y lingüística*. SEPI. <https://bit.ly/3XN1j96>
- UNESCO. (2024). *Centro histórico de México y Xochimilco*. <https://bit.ly/3FrMEdj>
- Urteaga, M. y García, L. (2015). Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Cuicuilco, Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 22(62), 7-36. <https://bit.ly/4c1rIpA>
- Xochisenderos. (2022, 16 de noviembre). Facebook. <https://bit.ly/3FnE7bd>
- Zerega, G., Viña, D. y Soriano, R. (2023, 31 de julio). Ciudad de México, una metrópolis construida fuera de la ley. *El País*. <https://bit.ly/3XSdscZ>

Documentos legales

- CPCM. 2017. *Constitución Política de la Ciudad de México*. <https://bit.ly/3FvoUoM>
- Ley de los Derechos de los Pueblos y Barrios Originarios y Comunidades Indígenas Residentes en la Ciudad de México*. (2019, 20 de diciembre). <https://bit.ly/4iOIKJO>

Educación intercultural y movilidad humana: la experiencia del Programa de Portugués como Lengua de Acogida

Maria Julieta Abba¹

Júlia de Cássia Fonseca da Silva²

Artur Cardozo Raphael³

Introducción

El mundo del siglo XXI, atravesado por el fenómeno de la globalización, se presenta de forma hegemónica como un espacio de hiperconexión, donde los sujetos que lo habitan son ciudadanos globales, personas cosmopolitas que viven en comunidades imaginadas mediadas por la virtualidad y la tecnología (Bhabha, 2012). Sin embargo, estas comunidades imaginadas generan grandes disparidades entre las metrópolis y las periferias, y entre los pocos que concentran la riqueza y las mayorías que venden su fuerza de trabajo en condiciones subalternas para generar plusvalía.

Esta narrativa de las culturas plurales también enfrenta grandes contradicciones cuando vemos que las fronteras geopolíticas

-
- 1 Internacionalista y doctora en Educación, profesora permanente en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) y en los cursos de grado de Pedagogía y Relaciones Internacionales (UNISINOS) (contacto: mjulieta.abba@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1248-6805>).
 - 2 Estudiante de grado del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (contacto: juliadcfonseca@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9289-2730>).
 - 3 Estudiante de grado del curso de Relaciones Internacionales de la Universidad do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (contacto: acardozoraphael@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0127-3651>).

son cada vez más intransigentes y la xenofobia es moneda corriente, dentro de una cultura nacional que se siente amenazada por el otro, diferente, extraño, extranjero. También es uno de los elementos que caracteriza este siglo, el aumento de la movilidad humana forzada a lo largo y ancho del planeta, por causas económicas, políticas-ideológicas, étnico-raciales, religiosas, de nacionalidad, medioambientales, entre otras. El desplazamiento forzado de personas las lleva a enfrentarse con diversos desafíos en el país de destino, entre ellos el dominio de la lengua de aquel lugar.

Dentro de esta coyuntura, el presente texto tiene por objetivo analizar la educación intercultural en el proceso de movilidad humana, específicamente la experiencia del Programa de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) en una universidad del sur de Brasil. El PLAc se centra en una propuesta de enseñanza-aprendizaje del portugués para migrantes y refugiados/as de una manera que se relacione con las experiencias y circunstancias de estos sujetos, que enfrentan situaciones de subordinación e inferiorización dentro de Brasil. En este sentido, las preguntas que guiarán nuestro trabajo serán las siguientes: ¿existe una relación entre la educación intercultural y la movilidad humana?, ¿esta relación está presente en el PLAc?, ¿podemos considerar al PLAc una experiencia pedagógica alternativa y si es así, qué le da ese carácter alternativo?, ¿cuáles son las tramas de ese vínculo, en términos de sujetos participantes, contextos de incidencia y procesos de transformación?, ¿con qué proyectos hegemónicos el PLAc entra en disputa? Con estas preguntas, buscamos reflexionar críticamente sobre la experiencia como parte de una exigencia del vínculo teoría-práctica para que la teoría no se convierta en puro academicismo y la práctica en un activismo sin reflexión (Freire, 2017). Por eso, el concepto freireano de acción-reflexión, está íntimamente relacionado con el de praxis en el sentido de establecer una conexión entre un modo de interpretar la realidad y la consecuente práctica, llevando este proceso a una acción transformadora de aquella realidad (Rossato, 2010).

En este proceso de acción-reflexión nos gustaría realizar algunas puntualizaciones sobre nuestro trabajo, que podrían auxiliar nuestros lectores.

Primero, se usa la categoría Abya Yala no como un espacio geográfico sinónimo de América Latina, sino como un posicionamiento epistemológico y ontológico frente a las narrativas eurocéntricas consolidadas acerca de nuestra historia, esto es, de lo que José Martí llamó Nuestra América. Así, Abya Yala, en la lengua del pueblo amerindio cuna, significa Tierra Madura, Tierra Florecida, y viene siendo utilizada por los pueblos originarios y por otros movimientos sociales como una forma de identidad y de pertenencia dentro del territorio hoy llamado “América”.

La segunda cuestión, radica en los lentes teórico-metodológico-epistemológicos que usamos para abordar este trabajo. A partir de los aportes del Grupo de Investigación Modernidad-Colonialidad, nos valemos de la “descolonialidad” como eje transversal y argumento conectado con la interculturalidad —en su sentido alternativo y contestatario— a los proyectos hegemónicos del ser, saber y poder. En el plano metodológico, la descolonialidad también se relaciona con los métodos participativos para desarrollar investigaciones. En este sentido, escogimos trabajar con la observación participante como un instrumento metodológico que forma parte de un estilo participativo de investigación. El educador popular brasileiro Carlos Rodrigues Brandão consideraba que la observación participante lejos de ser individual y solitaria, es un proceso de construcción colectiva y solidaria, en el cual se involucran sentimientos profundos de confianza, por un lado, con los participantes de la investigación y, por otro, confianza en mí mismo, en mi mirada sobre lo que estoy observando, en mi memoria acerca de lo que pasó y mis palabras para describir y registrar esa experiencia (Rodríguez Brandão, 2006, 2018). Por tanto, el investigador se convierte en un participante-observante dentro del cotidiano de una experiencia en comunidad. En este sentido, fueron registradas anotaciones en diario de campo, de naturaleza descriptivas y reflexivas (Triviños, 2009) en las cuales se buscó describir comportamientos, acciones, sujetos, actividades y diálogos; además, se realizaron registros reflexivos sobre cuestiones teóricas y metodológicas a partir del proceso de observación participante.

Al analizar el PLAc como una experiencia pedagógica intercultural, estamos intentando contribuir con un movimiento más amplio de sistematización de experiencias que forman parte de procesos sociohistóricos, dinámicos y complejos, que se desarrollan en un contexto económico, social y político determinado (Jara, 2006) —siendo nuestro caso Abya Yala— y dentro de esta vasta región nos centramos en Brasil. Vale destacar que la sistematización de experiencias es más que un método, pues se trata de:

Una postura epistemológica y una propuesta metodológica que [permite] reconstruir adecuadamente lo sucedido, ordenar los elementos que formaron parte de esta experiencia, sin embargo, requerimos categorías de análisis y categorías teóricas para poder interpretar lo que ocurrió y poder encontrar de ahí lecciones y conclusiones que iluminen e inspiren otras prácticas futuras. (p. 231)

La tercera y última puntualización trata sobre la comprensión de dos categorías analíticas centrales en nuestro escrito, a saber, “educación intercultural” y “movilidad humana”. Por educación intercultural entendemos un proceso en el cual son protagonistas experiencias educativas que promueven un diálogo intercultural horizontal, recíproco y solidario donde “con-viven” sujetos diversos. Concordamos con Ferrão Candau (2020) cuando afirma que el concepto de educación intercultural tiene un carácter polisémico, en el cual predomina un enfoque reduccionista de este proceso como simple visibilización de diversos grupos socioculturales. La autora alerta que este enfoque no cuestiona las relaciones de poder e incluso refuerza las asimetrías, legitimando la inferiorización y los estereotipos con relación a las culturas otras, que no se encuadran dentro del patrón de poder colonial blanco y eurocéntrico. Por ello comprendemos que la educación intercultural debe romper con ese patrón y apostar por la transformación de las desigualdades y la pluralidad de epistemologías otras. El segundo concepto (movilidad humana) hace referencia al desplazamiento, individual o colectivo, de diversos pueblos que se encuentran en diferentes condiciones como, por ejemplo, inmigración, refugio, exilio y apátridas. Así, la movilidad humana representa

un fenómeno amplio y de varias facetas (Rotta, 2020), siendo el término que mejor se adapta a los movimientos diaspóricos de América Latina (Schenatto da Rosa, 2022) por su complejidad y diversidad. Como la experiencia con la cual se trabajó es un programa destinado a migrantes y refugiados/as, nuestro estudio se centró en estas dos categorías de sujetos participantes.

Por último, este artículo está organizado en una primera parte destinada a contextualizar el tema principal de este trabajo, a partir de los diferentes conceptos que forman parte de los flujos de movilidad humana en el mundo y de las políticas públicas (enfocadas en Brasil). En segundo lugar, presentamos los aportes teóricos en torno de la interculturalidad, educación intercultural, migrantes-refugiados/as y educación intercultural para migrantes y refugiados/as. En la tercera parte abordamos el PLAc como una experiencia colectiva de enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua de acogida. En cuarto lugar traemos los registros descriptivos y reflexivos de la observación participante realizada por los autores. Finalmente, apuntamos nuestras consideraciones finales a modo de horizontes posibles en un movimiento dialógico de inspiración freireana: acción-reflexión-acción.

Contextualización del tema: conceptos y políticas migratorias en disputa

Como fue comentado en la introducción, el proceso de movilidad humana involucra el desplazamiento de sujetos por diversas causas. El origen de esas causas determinará la condición que el derecho internacional otorga a esa persona que se está desplazando internacionalmente de un lugar a otro. El primer concepto es “migrante”, siendo el término más general para describir a un individuo que migra a otro Estado-nación buscando dignificar su vida con mejores oportunidades de trabajo, educación o con el objetivo de reunirse con su familia. Este concepto incluye personas que tienen recursos para desplazarse y realizar este movimiento de forma segura y tranquila. También es importante notar que estos individuos

pueden volver a sus países de origen porque no corren riesgos de sufrir violencia por parte de actores estatales o no estatales.

Por otro lado, el concepto “refugiado” es utilizado para describir la situación legal que una persona posee, porque sus derechos humanos fueron negados o ignorados en su país de origen. También son aquellos que sufrieron un desplazamiento forzado ya que vivir en su país era muy peligroso para su vida, sea por su religión, ideología, sexualidad o género. El derecho internacional define y protege a los refugiados desde la Convención de Ginebra de 1951, que establece el estatuto del refugiado. Desde entonces diversas políticas y convenciones regionales fueron hechas para auxiliar en las necesidades específicas de cada región.

El tercer concepto es “apátrida” que, según la Convención Sobre el Estado de los Apátridas (ONU, 1954), corresponde a “cualquier persona que no sea considerada por ningún Estado, en virtud de su legislación, como su nacional” (p. 1). De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la apatridia puede ocurrir por diversos motivos, siendo algunos de ellos la discriminación contra minorías nacionales, dificultad en el reconocimiento de todos los residentes del país como ciudadanos cuando el Estado se independiza y entra en conflicto con leyes de otros países.

Aquí surgen los siguientes cuestionamientos: ¿quién es ese sujeto que está por detrás de esas categorías y conceptos definidos por organismos mundiales y por el derecho internacional?, ¿quién es ese otro que aparece subalternizado e inferiorizado frente a una totalidad homogénea e impermeable? A partir del debate sobre la colonialidad (Quijano, 2005, 2014; Castro Gómez, 2005; Dussel, 1993), podemos argumentar que migrantes y refugiados/as pertenecen a la categoría de “otro” en el proceso de alteridad impuesto por la colonialidad. Según Quijano (2014), la colonialidad forma parte del patrón de poder capitalista internacional establecido por la modernidad hace más de 500 años en América Latina y el Caribe. Esta relación de poder tiene como base:

La imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en

cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. (Quijano, 2014, p. 1)

La jerarquización racial y étnica estableció la dualidad “nosotros” (blancos, occidentales, europeos y modernos) y “ellos”, sujetos que no se encajan dentro de ese patrón establecido como universal por ser considerados irracionales, salvajes, no humanos y atrasados. Por causa de esta visión impuesta por la racionalidad moderna occidental, estos sujetos son colocados dentro de la categoría del “no-ser”: indígenas, negros, mestizos, migrantes, refugiados, entre otros.

Para amenizar la condición de subalternización de quien está en la zona del no-ser, es importante que el Estado en vez de ser un agente reproductor y celador del capital, funcione resguardando los derechos fundamentales de sus ciudadanos para asegurar su vida y dignidad. Por ello, en esta contextualización, abordaremos las políticas públicas de recepción y acogida de migrantes y refugiados/as en América Latina, con foco en Brasil. En este sentido, con el objetivo de gestionar mejor el flujo e integración de migrantes y refugiados/as en el territorio brasileño, el Gobierno ha implementado políticas públicas con diferentes propósitos durante toda su historia. No obstante, en su origen, las políticas de integración de extranjeros en Brasil y en América Latina, no tienen un comienzo tan glorioso. Con el final de la Segunda Guerra Mundial, los dos grandes polos de poder que buscaban dominar el sistema internacional (Estados Unidos y la Unión Soviética) habían definido políticas internacionales que estaban sujetas a interferir internamente con los Gobiernos del mundo. Como consecuencia, el territorio latinoamericano fue influenciado por Estados Unidos, con el miedo a la ideología comunista y ayudaron a la puesta en práctica de Gobiernos conservadores, que tuvieron como objetivo el desaparecimiento de los movimientos de izquierda del continente.

En el territorio brasileño, la primera gran política que trató a los migrantes fue el Estatuto del Extranjero, en 1980. Como su nombre sugiere, el Gobierno de la época, dirigido por dictadores mili-

tares, consideraba a los extranjeros como un otro que representaba amenazas y que por este motivo deberían preocuparse y proteger la nación del “peligro de los extranjeros”. “Otro” no es simplemente un pronombre, es una categoría ontológica que según la perspectiva descolonial fue utilizada para fundamentar y justificar la clasificación étnico-racional de la colonialidad. Dussel (2015), con base en la teoría de Emmanuel Lévinas, argumentará que el otro era el excluido de la totalidad y al mismo tiempo dominado por ella, es decir eran los rostros del pobre, la viuda, el huérfano, el extranjero, etc.

Con base en este planteamiento, el Gobierno dictatorial brasileño (1964-1985) promovió una hegemonía nacional basada en la supremacía blanca, rechazando la diferencia política y cultural existente en la sociedad brasileira. Luego, con el proceso de redemocratización en América Latina, a partir de los años 80 y 90 del siglo XX, algunos Gobiernos implementaron políticas favorables a la diversidad e inclusión. En Brasil, uno de los grandes cambios en la política de migración fue la sanción de la Ley 9.474 (1997), que estructuraba los mecanismos necesarios para la implementación del Estatuto de Refugiados de 1951 en territorio nacional.

Esta ley tenía por objetivo mejorar las condiciones de vida de un refugiado/as en la sociedad brasileña, como la extensión de los derechos brasileños a los refugiados/as, así como la imposibilidad de deportación de extranjeros que soliciten el refugio. Otro cambio fue la creación del Comité Nacional para los Refugiados (CONARE), órgano responsable por los trámites de derecho internacional de refugiados/as en Brasil. Otro momento que cambió la política de recepción de migrantes en Brasil fue la sanción de la Ley 13.443 (2017), en medio del aumento del flujo de migrantes venezolanos en suelo brasileño.

Actualmente, de acuerdo con las normas del derecho internacional, Brasil implementó una visa con el objetivo de acogida humanitaria y una política de residencia de extranjeros en cualquier situación legal. Esta ley establece que el solicitante de refugio, asilo o protección a la patria tenga el derecho de residencia provisoria hasta tener el resultado de su solicitud. Durante todos los cambios de leyes en Brasil fue muy grande la importancia de las ONG en el territorio,

por ejemplo, la Organización Internacional para Migraciones (OIM), principal agencia de la ONU para migraciones que está presente en el país desde 2016.

Diferentes regiones de Brasil han implementado políticas públicas que buscan contribuir con el mejoramiento de las condiciones de vida de los migrantes. Como ejemplo, en el sur del país, la ciudad de Porto Alegre ha sancionado, en 2023, la ley municipal 13.527 (*cf.* <https://bit.ly/3XSiUMS>) que tiene como objetivo mejorar la integración intercultural de migrantes en la ciudad. Esta ley dispone un currículo escolar más diversificado culturalmente en las escuelas, así como el acceso a los servicios sociales para la población migrante. Pero la conquista más concreta de la ciudad fue el proyecto de mediadores interculturales, que son migrantes de las nacionalidades más presentes en el territorio y que se integran al sistema universal de salud (SUS), para auxiliar en la atención de aquellas personas que tengan dificultad con la lengua, así como con el sistema de salud pública en Brasil. No obstante, los servicios de los mediadores interculturales también pueden ser solicitados para otros tipos de atenciones como en la asistencia social, ámbito profesional y académico.

En el ámbito universitario de Brasil, una organización clave en materia de migrantes es la Cátedra UNESCO Sergio Viera de Melo (CSVM). Siendo un proyecto auxiliado por la ACNUR, esta organización trabaja en la implementación de acciones para refugiados/as, amparadas en el derecho internacional en diferentes universidades vinculadas al grado y posgrado. Otro movimiento que las universidades realizan es el de incluir a la población migrante en la sociedad brasileña como acción afirmativa. En este sentido, 39 universidades (hasta 2023) tienen proyectos para promover el ingreso y permanencia de refugiados/as en sus instituciones a través de diferentes acciones, las cuales pueden ser: ingreso facilitado (convocatorias o cuotas), auxilios financieros (beca de estudio, ayuda financiera o alimentar, entre otras) y facilidades para la revalidación de diplomas adquiridos en sus países de origen.

Educación e interculturalidad: el encuentro necesario

Educación intercultural es un concepto compuesto por dos palabras potentes y polisémicas dentro de realidades complejas y diversas. De acuerdo con el diccionario de Paulo Freire (Romeu Streck *et al.*, 2018) no podemos considerar una educación, sino varias educaciones, esto es, diferentes formas en que los seres humanos parten de lo que son a lo que quieren ser, en un proceso de permanente aprendizaje y de reconocimiento de ser inacabado. Al mismo tiempo, como ya fue mencionado, para Freire, educación también es praxis, en donde práctica y teoría están dialécticamente relacionadas:

De esta relación entre la dimensión política y la dimensión gnoseológica de la relación pedagógica, la práctica precede y se constituye como un principio fundante de la teoría [...] ésta, por su vez, dialécticamente, da un nuevo sentido a la práctica. (Romão, 2008, p. 134)

Esa lectura de mundo se construye a partir de la mirada consciente sobre la realidad, así como de las relaciones naturales y sociales que el ser humano va estableciendo con su entorno. Aquí es donde se da el encuentro de la educación con la interculturalidad y viceversa, ya que la educación es un proceso mediado por el educando, el educador y el mundo, como un espacio de convivencia entre diferentes.

Uno de los debates dentro del tema de la interculturalidad radica en cómo se desarrolla ese diálogo entre diferentes culturas. Walsh (2010, 2012) a partir de la contribución de otros autores, como Tubino (2004) y Cruz Rodríguez (2013), identificó tres perspectivas sobre el proceso intercultural. La primera, es la “relacional”, que concibe a la interculturalidad como el intercambio entre culturas, “es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas” (Walsh, 2012, p. 63). Bajo esta perspectiva se asume que la interculturalidad existe desde siempre ya que siempre hubo relaciones y contactos entre culturas, como por ejemplo los pueblos indígenas y los afrodescendientes con la sociedad blanca, mestiza y criolla. Según la autora, el problema de esta perspectiva es que oculta o minimiza el carácter conflictivo de estas relaciones y el trasfondo de

dominación que las sustenta “limita la interculturalidad al contacto y a la relación [...] encubriendo o dejando [...] las estructuras de la sociedad —sociales, políticas, económicas y también epistémicas— que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p. 63).

Debido a las limitaciones de esta perspectiva, de acuerdo con Walsh (2012), surge la necesidad de ampliar y problematizar a partir del contexto y de las intencionalidades políticas, económicas, ideológicas y culturales que se hacen presentes en la práctica. Por ello, se formula una segunda perspectiva, llamada “funcional”, la cual reconoce la diversidad cultural con la intención de incluirla en una estructura social establecida (Tubino, 2004). Su nombre deriva de su carácter funcional al sistema hegemónico, es decir, se plantea como compatible con la matriz del modelo neoliberal existente. Esta perspectiva de interculturalidad deriva de la antigua lógica multicultural, que buscaba promover la convivencia, la coexistencia, la tolerancia y la igualdad formal entre las culturas. De esta forma, inspirándose en el multiculturalismo, la interculturalidad funcional reconoce la diferencia de una forma neutral, objetiva y vacía de todo tipo de contextualización. Vale destacar que, según este tipo de lógica, la relación entre las culturas está determinada por su carácter mayoritario y minoritario, en donde las minorías deben acomodarse a la estructura liberal propuesta por la mayoría, eliminando sus particularidades y asimilando las de la mayoría.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Walsh (2012) destaca aquí que el reconocimiento y la diversidad cultural se transforman en estrategias de dominación en donde el objetivo no es la creación de sociedades equitativas e igualitarias, sino el dominio del conflicto étnico y la preservación de la estabilidad social, para conseguir alcanzar las metas económicas del modelo neoliberal de acumulación capitalista.

Bajo esta perspectiva, la inclusión se plantea como una necesidad y como un mecanismo para promover la cohesión social, es decir, se trata de gestionar la diversidad para que la misma no sea una fuente de amenaza e inseguridad. Algunos ejemplos que se pueden

mencionar en este sentido son las políticas promovidas por organismos como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La tercera perspectiva es la interculturalidad “crítica”, la cual plantea que el problema central no es la diversidad o la diferencia en sí, sino la dominación estructural, colonial y racial y su relación con el capitalismo. Mientras que la perspectiva anterior se presenta como funcional al modelo de sociedad vigente, la perspectiva de interculturalidad crítica se encarga de cuestionarlo para poder transformar esa realidad y las condiciones de desigualdad en las que se encuentran las minorías. Otro de los aspectos que se pueden resaltar de esta perspectiva crítica es que la diferenciación entre las culturas está determinada por su carácter dominante y subordinado, siendo estas relaciones desiguales una herencia de la dominación colonial o colonialidad. Esta última se afirma como un patrón de poder fundamentado en la idea de raza como un instrumento de jerarquización, de dominación y de control social. En este contexto, la interculturalidad crítica es: “Un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización, de sus aliados, y de los sectores que luchan, junto con ellos, por la refundación social y descolonización, por la construcción de mundos otros” (Walsh, 2012, p. 65).

En este sentido, cuando Walsh (2010, 2012), Cruz Rodríguez (2013) y Tubino (2004) argumentan que la interculturalidad crítica es una construcción “desde abajo”, hacen referencia a que la interculturalidad es un proyecto, una propuesta política, social, ética y epistémica, desarrollada desde las bases que fueron subalternizadas, a partir del patrón de poder colonial europeo, que fue impuesto en América Latina. De esta forma, el movimiento indígena, los campesinos, las mujeres, los negros, entre otras minorías, pasan a convertirse en protagonistas de su propia historia y comienzan a contarla con su propia voz.

Contrariamente a la interculturalidad relacional que se interesa por las relaciones entre las culturas de forma objetiva y promueve

un aprendizaje unidireccional, en la interculturalidad crítica la relación entre las culturas está en constante transformación porque son las propias culturas las que van cambiando en su vínculo con otras. Según Tubino (2004), “las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros” (p. 155).

Paulo Freire también advirtió esto cuando en su libro *La importancia del acto de leer* (1989), afirmaba que ninguno de nosotros está solo en el mundo, ya que cada uno es un ser en el mundo, con el mundo y con los otros. Entonces, desde la perspectiva de interculturalidad crítica, la identidad se construye en diálogo con el otro y con el contexto, de forma continua y bajo condiciones de igualdad. Apoluceno de Oliveira (2015) identifica en la obra de Freire rasgos que, por reconocer la formación y expresión de las culturas en medio de situaciones sociales y políticas propias, permiten caracterizarla como una de las fuentes originarias de la interculturalidad crítica y que tuvo importantes impactos en el área de educación (Ferrão Candau, 2009).

Sobre el PLAc

En el escenario global actual, las barreras lingüísticas demuestran ser un gran desafío para quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y desplazamiento continuo, como es el caso de migrantes, refugiados/as, apátridas y desplazados internos y externos. El escenario lingüístico contemporáneo se caracteriza por la pluridiversidad y la interculturalidad, y con ello surgen iniciativas como el PLAc, con el objetivo de posibilitar un ambiente más acogedor para migrantes y refugiados/as y facilitar el proceso de adaptación de en un nuevo país.

El PLAc nació en Portugal, en la década del año 2000, como una respuesta a la compleja realidad causada por los significativos flujos migratorios enfrentados a nivel mundial. En ese momento, el PLAc buscaba abordar el desafío de la población migrante en contextos escolares, principalmente el lingüístico. En el caso de Brasil, el

PLAc comenzó a tomar forma a partir del año 2010, con el Proyecto ProAcolher, implementado en 2013 en la Universidad de Brasilia y que ya ha ayudado a más de dos mil personas en condiciones de movilidad humana.

El PLAc tiene como objetivo incorporar la enseñanza y el aprendizaje del portugués en relación con las experiencias de los refugiados/as y migrantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad dentro del país que los acoge. En lugar de enseñar únicamente el portugués como lengua extranjera o una segunda lengua, este enfoque tiene en cuenta los itinerarios y contextos específicos de los estudiantes, enfatizando el uso del idioma en el cotidiano de su comunicación. Con ello, se promueve uno de los principales propósitos del programa que es contribuir con la integración de migrantes y refugiados/as en la sociedad de acogida, teniendo en cuenta sus necesidades específicas y la urgencia de adquirir competencias lingüísticas.

Actualmente, el PLAc se encuentra vinculado a instituciones que trabajan con la causa del refugio en Brasil, ya sean instituciones privadas, públicas o incluso vinculadas a organismos gubernamentales. En el caso de nuestra experiencia, el PLAc se vincula al TARIN: Programa de Educación y Atención Humanitaria a Migrantes y Refugiados/as, que es una entidad vinculada a la Universidad del Valle de Rio do Sinos (UNISINOS), la cual destaca por su misión de promover la acogida humanitaria a través de acciones de enseñanza, investigación y extensión, junto a grupos de migrantes y refugiados/as en la región de cobertura de la universidad, ubicada en Rio Grande do Sul.

Activo desde 2018, el TARIN trabaja de forma transdisciplinaria, involucrando a profesores y estudiantes de diferentes cursos de UNISINOS, además de contar con el apoyo de los municipios de São Leopoldo y Esteio y del Servicio Jesuita a Migrantes y Refugiados (SJMR). El PLAc organizado por el TARIN abarca varios elementos (pedagógicos, culturales, sociales, salud, lingüísticos, etc.), convirtiéndose en una oportunidad de superación de diversas barreras, además de la lingüística, a través de un enfoque intercultural. Desde su creación, en 2018, en UNISINOS, el PLAc ha recibido estudiantes

de Venezuela, Cuba, Haití, Angola, Siria y Corea del Sur, cada uno con historias de vida distintas, pero de alguna manera conectadas a través de los desafíos y superaciones a las que se enfrentan.

El PLAc tiene algunos elementos que lo caracterizan como una experiencia pedagógica intercultural alternativa y lo diferencian de otros cursos tradicionales de aprendizaje de lenguas adicionales. El primer elemento clave radica en el público destinatario, siendo ellos migrantes y refugiados/as de diversas nacionalidades que se encuentren en condiciones de movilidad humana. El segundo aspecto, es que este programa y las personas que participan en él no realizan ninguna diferenciación por nacionalidad; este es un contrapunto interesante, ya que mientras en las clases del PLAc todos los estudiantes son tratados por igual y tienen las mismas oportunidades de aprendizaje, vemos que en la actual estructura social ha avanzado un discurso xenófobo y nacionalista que atenta contra el “otro” en su existencia y permanencia en aquel contexto. Un “otro” que proviene de países del Sur Global, racializado como inferior, estigmatizado por su lengua y condenado por su deseo de búsqueda de mejores condiciones de vida. El tercer y último aspecto es la gratuidad de la enseñanza y la nivelación que es ofrecida por el PLAc. Todas las personas que busquen aprender el portugués tendrán acceso a él, sin importar sus conocimientos previos de la lengua, así como su nivel socioeconómico. Con ello, este programa busca que el conocimiento y las relaciones interculturales que se desarrollen en ese espacio, promuevan la emancipación de los sujetos a partir de la toma de conciencia de la realidad en la cual ellos viven. Por estas y otras características, el PLAc entra en disputa con el modelo hegemónico de mercantilización de la educación, basado en una educación bancaria de privilegios y exclusiones.

La educación intercultural y la experiencia del PLAc

En este apartado compartiremos el material producido a partir del proceso de observación participante de las clases del PLAc, en una universidad de la región sur de Brasil, entre los meses de octubre

y diciembre de 2023. Como nuestro objetivo fue identificar la relación entre la educación intercultural y la experiencia del PLAc, realizamos colectivamente diversos registros en un diario de campo en el cual construimos anotaciones descriptivas y reflexivas, conforme fue explicado en la introducción del artículo.

Durante el período de seguimiento de las clases de PLAc fue posible identificar una serie de momentos, a partir de la observación participante, que retratan en la práctica la vida de un migrante y/o refugiado/a, cuestiones documentales, la búsqueda-descubrimiento de sus derechos en su nuevo país y el factor que influye en la decisión de partir hacia un país que representa la búsqueda de una mejor vida para su familia. A continuación, presentamos cuatro de esos momentos, que seleccionamos de forma deliberada entre los autores del texto y los profesores del PLAc.

Registro de la primera observación participante

Las clases del PLAc son frecuentadas por al menos un integrante de una familia migrante o refugiada, también encontramos varios integrantes de una misma familia, así como algunos estudiantes que acuden con sus hijos y mujeres embarazadas. Por tal motivo, el primer registro se refiere al día en que un estudiante llevó a su hijo de aproximadamente tres años de edad a una de las clases de PLAc, ya que no tenía a nadie con quien dejarlo. En aquel día, durante la clase, el niño tuvo el comportamiento esperado para su edad: jugó, caminó por la sala y hubo un momento que lloró. Aquí registramos nuestra observación:

Todos los que estaban en la sala, tanto profesores como estudiantes, en algún momento interactuaron con el niño para que su padre pudiera concentrarse y participar durante la clase. En algunos momentos la interacción ocurrió afuera y en otros adentro del aula, donde los propios estudiantes jugaron con el niño. (Registro diario de campo, 2023)

Vivenciamos un momento de preocupación y empatía por uno de los estudiantes y su hijo, para ello fue fundamental el sentido

colectivo que fue creado y que caracteriza a este grupo en particular, y que se retrata en el conocido proverbio africano que dice: “Para criar a un hijo se necesita una aldea”.

El grupo que acompañamos en el segundo semestre de 2023 representa una aldea donde están los sabios, los niños, los representantes, los observadores y todos ellos participan y se responsabilizan por su aldea. La comunicación entre ellos se da durante la clase y también fuera de ella. Con la ayuda de la tecnología, interactúan entre sí a través de grupos de WhatsApp, en donde también se puede observar una preocupación por el otro. Por ejemplo, cuando falta un colega siempre hay al menos alguien que sabe informar por qué quien faltó no está presente y después del final de la clase es responsable de pasar los contenidos discutidos al colega en cuestión. Los vínculos creados entre estos estudiantes de diferentes nacionalidades nos provocan para pensar la importancia de las relaciones interpersonales y cómo esto puede ayudar en su relación como compañeros de clase y amigos fuera de allí.

Este registro participante evidencia la práctica de una educación intercultural crítica (Walsh, 2010; 2012; Freire, 1989). La solidaridad demostrada por los estudiantes y profesores al cuidar al hijo de un colega migrante refleja una práctica que va más allá del simple reconocimiento de la diversidad. Se trata de un esfuerzo colectivo para crear un entorno de apoyo mutuo e inclusión, desafiando las jerarquías y las desigualdades estructurales mencionadas por Quijano (2014).

Este comportamiento se alinea con la perspectiva de que la educación debe ser un proceso continuo de aprendizaje y reconocimiento mutuo, promoviendo una transformación social que valora las relaciones interpersonales y la responsabilidad colectiva. Así, la experiencia descrita demuestra cómo las relaciones de poder pueden ser disputadas y transformadas a través de acciones concretas y solidarias, dentro de un contexto educativo, ejemplificando la construcción de un “pueblo” que acoge y valora a cada miembro, independientemente de su origen.

Registro de la segunda observación participante

Al tratar el tema de la migración y el refugio, lamentablemente, todavía es muy común encontrarnos con prácticas xenófobas provenientes de residentes del nuevo país de acogida. En Brasil, durante el período de Gobierno de Jair Bolsonaro (2019-2023), fueron aún más evidentes los discursos de la derecha sobre el cierre de las fronteras para evitar el ingreso de migrantes y refugiados/as en el país, ya que el argumento sería que ellos estarían robando oportunidades que deberían ser de brasileños nativos. Sin embargo, cuando migrantes y refugiados/as ingresan al país acaban trabajando en sectores de difícil empleabilidad, por ejemplo, en frigoríficos, supermercados, cocinas y vendedores ambulantes. Al mismo tiempo, desde el primer día que migrantes y refugiados/as pisan el suelo de un nuevo país, ya están contribuyendo con el tributo nacional a través de diversos impuestos.

Algo interesante para destacar es que este discurso no se hace presente cuando se trata de migrantes y refugiados/as europeos, como sucedió recientemente con los refugiados/as ucranianos que tuvieron que salir de su país por causa del conflicto entre Rusia y Ucrania. En este sentido, la narrativa eurocéntrica y mesiánica decide muy bien a quién salvar y a quién estigmatizar. Además, es importante destacar que la xenofobia no se limita solo al ámbito verbal, sino que también se manifiesta en acciones discriminatorias y políticas segregacionistas. El miedo al *otro*, a menudo alimentado por la desinformación y la falta de empatía, lleva a la negación de la dignidad y los derechos básicos de aquellos que están en busca de refugio y oportunidades.

Durante nuestras observaciones registramos, un momento que viene al encuentro de la problematización realizada anteriormente es el siguiente:

Llegó a la sala una mujer brasilera que acompañaba a un estudiante surcoreano que fue por primera vez al curso. Ella pasó toda la clase tratándolo como superior a los otros compañeros que estaban en el lugar, como si solo él tuviera derecho a aprender el idioma y actuó como si las otras personas de diversas nacionalidades allí presentes

fueran irrelevantes. La mujer estuvo toda la clase mirando de arriba a abajo a los estudiantes, especialmente a los venezolanos, lo que derivó en cruces de miradas y en una situación incómoda para la toda la clase. (Registro diario de campo, 2023).

El estudiante surcoreano continuó participando de las clases, pero sin la presencia de la mujer que lo acompañó aquel primer día. A partir de allí, socializó con sus colegas, se integró en el colectivo de migrantes y refugiados/as que, igual que él, estaban en ese espacio con un objetivo en común: aprender portugués y encontrar un lugar de acogida.

Estas prácticas xenófobas y discriminaciones en el contexto migratorio, evidentes en Brasil, reflejan la jerarquización racial y étnica mencionada por Quijano (2014). La situación en que una mujer brasileña trata a un estudiante asiático como superior a otros migrantes, especialmente venezolanos, ejemplifica la colonialidad del poder, donde ciertos grupos son privilegiados mientras otros están marginados.

Este comportamiento está alineado con la perspectiva eurocéntrica que distingue quién merece acogida y quién es discriminado. Sin embargo, la integración del estudiante asiático en el curso del PLAc demuestra la práctica de la educación intercultural crítica (Walsh, 2010, 2012; Freire, 1989). Este enfoque desafía las estructuras de poder ya existentes, promoviendo un entorno de solidaridad e inclusión, donde migrantes y refugiados/as encuentran un espacio de apoyo mutuo y valorización de las diferencias culturales, esencial para transformar las relaciones de poder desiguales existentes en la sociedad.

Registro de la tercera observación participante

Como fue comentado anteriormente, uno de los principales puntos que identificamos al analizar el PLAc es la característica del aprendizaje multinivel. Las clases suelen estar compuestas por estudiantes de diferentes nacionalidades y que también están en diferentes niveles respecto del idioma, debido a la similitud entre algunas lenguas y el tiempo que estos migrantes y refugiados/as se encuentran en el territorio brasileiro.

Algunas de las personas que integran el grupo donde realizamos nuestras observaciones, están en Brasil hace menos de dos años, mientras otros ya casi completan una década. Estos estudiantes más antiguos, aunque hayan alcanzado cierto grado de fluidez para comunicarse, continúan participando de las clases para encontrarse con el grupo e inclusive ayudan a los profesores en las dinámicas propuestas.

Además, una contribución importante de la interculturalidad en el sistema de aprendizaje multinivel es que permite a los estudiantes aprender de las experiencias y puntos de vista de otros estudiantes. Los estudiantes de los niveles más avanzados tienen la capacidad de proporcionar apoyo y estímulo a sus compañeros menos experimentados, lo que ayudará a promover un sentimiento de colaboración e inclusión en el entorno de aprendizaje. Resulta importante destacar el compromiso y el papel de los profesores del PLAc en este proceso de aprendizaje multinivel. Cada semestre, los profesores realizan un mapeo de las nacionalidades y sus culturas, de los intereses, las dificultades, de las expectativas y realidades de cada uno con el objetivo de construir un diagnóstico del grupo y que todos estos elementos puedan ser útiles a la hora del aprendizaje y de la propuesta pedagógica.

Durante nuestro período de acompañamiento a las clases, pudimos observar en la práctica cómo se desarrolla un entorno multinivel promovido por los profesores y los estudiantes. En este sentido, registramos lo siguiente:

Mientras algunos estudiantes ya estaban en un nivel muy avanzado en portugués y podían hablar y leer con mucha autonomía, otros demostraron una cierta inseguridad que tal vez no esté vinculada a la falta de conocimiento sino al miedo de equivocarse. Los profesores intentan incluir y provocar que todos participen en las actividades, independientemente del nivel en que se encuentren. También observamos un estudiante de Haití que siempre aparece en clase con un diccionario multilingüe en el que contiene inglés, francés, alemán, italiano, español y portugués como idiomas de aprendizaje y usa este diccionario como apoyo para las clases y se lo presta a su compañero. (Registro diario de campo, 2023).

La diversidad que se encuentra en las clases multinivel del PLAc no solo contribuye a un entorno de aprendizaje muy rico, sino al impulso del sentido de la convivencia pluricultural y plurilingüística. Los estudiantes pueden desarrollar sus conocimientos en el idioma portugués y también pueden compartir, en su propia lengua, narrativas de su propia historia, haciendo de la enseñanza y el aprendizaje una experiencia enriquecedora para todos.

El PLAc ilustra bien cómo la interculturalidad y la educación multinivel se conectan. La presencia de estudiantes migrantes y refugiados/as de diversas nacionalidades y niveles de competencia en portugués no solo enriquece el entorno de aprendizaje, también promueve el diálogo y el intercambio entre las múltiples culturas.

Esta dinámica refleja los conceptos discutidos anteriormente sobre migración y refugio, donde la interacción entre diferentes experiencias y perspectivas facilita el aprendizaje del idioma portugués y fomenta un entorno inclusivo donde se promueve el apoyo mutuo y la colaboración. Al igual que se discute en la teoría de la interculturalidad crítica, esta práctica educativa no se limita a simplemente reconocer la diversidad, sino que busca transformar las relaciones desiguales y promover una convivencia basada en la igualdad y el respeto mutuo, haciendo del proceso de aprendizaje una experiencia verdaderamente enriquecedora para todos

Registro de la cuarta observación participante

Uno de los mayores desafíos que encontramos mientras escribíamos este trabajo fue la falta de políticas públicas adecuadas para la población migrante y refugiada en Brasil en la actualidad. Aunque el país ha ratificado convenciones internacionales relevantes, todavía existe una brecha significativa entre el compromiso legal y la aplicación efectiva de estas normas, dado que actualmente solo hay dos leyes a nivel federal que tratan sobre la migración y el refugio. Esto nos lleva al debate de la politización del refugio desde que se crearon las primeras medidas que benefician a esa parte de la población que hasta entonces estaba excluida por las leyes y regímenes internacionales.

Teniendo en cuenta que, durante la época de la Guerra Fría, el régimen internacional de protección de refugiado se creó en una atmósfera política, agencias como el ACNUR se encargaron de protegerlos para atender los intereses de los países dominantes (Mahlke, 2017).

La politización del refugio implica que la cuestión de los refugiados/as sea tratada como un asunto político, tanto en el contexto nacional como internacional, lo que lleva a una instrumentalización de la vulnerabilidad de los refugiados/as, a la selectividad en la aceptación y al uso político de la inmigración. Esto resulta en consecuencias negativas para los derechos humanos de los refugiados/as y en la perpetuación de políticas discriminatorias y excluyentes.

Durante nuestras observaciones y participaciones en las clases del PLAc pudimos identificar que una de las áreas más críticas que enfrentan los migrantes y refugiados/as (luego de la empleabilidad) es el acceso a servicios básicos como la salud y la educación. Muchos de ellos encuentran barreras significativas para obtener una atención médica adecuada, debido a la falta de documentación o falta de conocimiento sobre los procedimientos.

Esto se hizo cada vez más evidente mientras acompañábamos las clases en PLAc, cuando por ejemplo en el módulo de salud la mayoría de los estudiantes mostraron dificultades para ir a citas médicas debido a la falta de comunicación entre médico y paciente, ya que los migrantes y refugiados/as no podían explicar lo que sentían en portugués, lo que complicaba la posibilidad de un tratamiento adecuado para la situación que estaban pasando. Además de la falta de comunicación, la cuestión del desconocimiento de sus derechos en el país receptor es un gran desafío. En Brasil, por ejemplo, existe el SUS, que es una política pública que ofrece a los ciudadanos que habitan el suelo brasileiro acceso gratuito al servicio de salud (realización de consultas, exámenes y hospitalizaciones, además de promover campañas de vacunación y acciones de prevención de vigilancia sanitaria, como fiscalización de alimentos y registro de medicamentos).

Otro aspecto son las dificultades que los niños de migrantes y refugiados/as tienen para matricularse en las escuelas e inclusive cuando consiguen ingresar en estas instituciones educativas enfren-

tan diversos desafíos en el proceso de adaptación como las barreras culturales y lingüísticas y el sentimiento de no pertenencia mezclado con la nostalgia del país de origen. Según UNICEF (2021), hasta que los niños migrantes y refugiados/as encuentren seguridad en un país receptor, muchos de ellos son víctimas de violencia, explotación, discriminación y abuso. Las situaciones en las que están expuestas contrastan totalmente con sus necesidades fisiológicas y de desarrollo. Estas experiencias pueden convertirse en episodios de estrés post-traumático, depresión, aislamiento, ansiedad, cambios de comportamiento y trastornos del sueño y todo este proceso acaba dificultando aún más la inserción de estos niños en el nuevo entorno escolar.

Por ello, en nuestras observaciones de las clases del PLAc registramos una preocupación y cuidado por parte de profesores y coordinadores para que los módulos trabajados aborden las posibilidades y derechos que los migrantes y refugiados/as tienen al pisar suelo brasileiro, amparados por políticas públicas en materia de salud, educación y pedido de refugio. Al destacar los desafíos significativos a los que se enfrentan, especialmente en el acceso a servicios básicos como la salud y la educación, se demuestra cómo las dificultades se amplían por la falta de documentación y la barrera lingüística, lo que compromete la comunicación eficaz entre pacientes y profesionales de la salud, como en el ejemplo citado arriba.

Este escenario destaca la disparidad entre los compromisos legales asumidos internacionalmente, como la Convención de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados y su aplicación efectiva en el contexto nacional. Los conceptos discutidos anteriormente sobre la colonialidad y la interculturalidad crítica ofrecen una perspectiva teórica para comprender estas dinámicas, argumentando que las políticas públicas a menudo reflejan relaciones de poder desiguales y estructuras de dominación que perpetúan la exclusión y la discriminación. Así, la politización del refugio no solo instrumentaliza la vulnerabilidad de los refugiados/as, sino que también refuerza las políticas selectivas que comprometen los derechos humanos, destacando la necesidad urgente de políticas más inclusivas y equitativas en Brasil.

Reflexiones y horizontes posibles

Llegando al final de nuestro trabajo, nos proponemos retomar las preguntas que guiaron este escrito, ya que fueron ellas las que nos motivaron y nos permitieron seguir caminando y preguntando, así como fue planteado en el primer artículo de este número.

Sobre la primera pregunta, acerca de si existe una relación entre la educación intercultural y la movilidad humana, consideramos que son dos movimientos que se relacionan entre sí de forma dialéctica. La movilidad humana como fenómeno socio-político precisa ser atendido desde diversos frentes, siendo uno de ellos el educativo, y en este sentido la interculturalidad, como vimos en el caso del PLAc, contribuye para el diálogo y la formación político-pedagógica de migrantes y refugiados/as en el país de acogida. Sin embargo, para que tenga tal finalidad, la educación intercultural precisa estar amparada bajo un movimiento contrahegemónico que dispute sentido con la narrativa del multiculturalismo y de la ciudadanía global para todos.

Este primer interrogante nos lleva a los dos siguientes, que cuestionan si esta relación entre la educación intercultural y la movilidad humana está presente en el PLAc y si este pudiese ser considerado una experiencia pedagógica alternativa. Sobre ello, creemos que este vínculo si estuvo y está presente en el PLAc ya que, como vimos en el registro de las observaciones, profesores y estudiantes migrantes y refugiados/as crearon una sintonía que traspasa las barreras culturales y lingüísticas y se centra en el encuentro con el otro, aquel extranjero que para la narrativa hegemónica occidental y eurocéntrica representa una amenaza, pero para la narrativa de la educación intercultural son hermanos y hermanas con quienes se puede coexistir y aprender.

En este sentido, luego del análisis desarrollado en el trabajo, reflexionamos que el PLAc es una experiencia pedagógica alternativa a una educación bancaria y a una sociedad excluyente que prioriza cada vez más las lógicas homogéneas, competitivas y meritocráticas. Este programa que sistematizamos se constituye como una experiencia que promueve la interculturalidad crítica en un colectivo de su-

jetos migrantes y refugiados/as en situación de movilidad humana en Abya Yala.

El hecho de identificar el PLAc como una experiencia de educación intercultural alternativa también implica su carácter transformador. Aquí observamos cambios en las condiciones materiales de los sujetos involucrados/as en las tramas del PLAc, así como en sus subjetividades. Tal vez este último aspecto representó un desafío mayor, ya que los objetivos del PLAc entraron en disputa con la lógica moderna-colonial-eurocentrada que reproduce —desde el siglo XVI— el patrón jerárquico de relación de poder: nosotros-ellos.

El PLAc también disputó hegemonía con modelos institucionales de educación y gestión interesados en el inmediatismo y el beneficio propio. Por ello, identificamos que este programa necesita de un apoyo institucional genuino, que trascienda las gestiones de turno, en donde la colaboración de diferentes sectores —municipios, universidades y organizaciones de la sociedad civil— puedan contribuir en el proceso de educación intercultural iniciado por profesores y estudiantes.

Como horizontes posibles vislumbramos que democratizar el acceso a la enseñanza del portugués para migrantes y refugiados/as es un objetivo central a corto y mediano plazo. Esto implica garantizar que todos los migrantes y refugiados/as, independientemente de su cultura, situación socioeconómica, religión y nacionalidad, tengan la misma oportunidad de aprender el idioma. Como vimos con el PLAc, además de lo lingüístico, hace falta que las personas en situación de movilidad humana puedan ser acogidas en un ambiente de coexistencia con sus derechos garantizados. Algunas demandas levantadas por los propios estudiantes fueron la necesidad de horarios flexibles y de cuidadores/as para sus hijos en el horario que se encuentran en el curso.

Pese a los desafíos, el PLAc sigue existiendo y resistiendo como un faro que nos demuestra que otra interculturalidad es posible en el ámbito educativo y que ella puede estar dentro de la universidad disputando su sentido hegemónico y apostando por la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Apoluceno de Oliveira, I. (2015). *Paulo Freire: Gênese da educação intercultural no Brasil*. CRV.
- Bhabha, H. K. (2012). *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. S/E.
- Castro Gómez, S. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. En E. Lander (coord.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 80-87). CLACSO.
- Cruz Rodríguez, E. (2013). Multiculturalismo e interculturalismo: Uma leitura comparada. *Cuadernos Interculturales*, 11(20), 45-76. <https://bit.ly/3DFqEv2>
- Dussel, E. (1993). *1492: O encobrimento do outro*. Vozes.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Ferrão Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13, 678-686. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- Ferrão Candau, V. M. (coord.). (2009). *Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. 7 Letras.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Cortez.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Paz e Terra.
- Jara, O. (2006). Sistematização das experiências: Algumas apreciações. En C. Rodrigues Brandão y D. Romeu Streck (coords.), *Pesquisa participante: O saber da partilha*. Ideias & Letras.
- Ley 13.443. (2017). *Dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula sua entrada e estadia no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante*. Diário Oficial da União.
- Ley 9.474. (1997). *Define os mecanismos de aplicação do Estatuto de los Refugiados de 1951 e determina outras medidas*. Diário Oficial da União.
- Mahlke, H. (2017). *Direito internacional dos refugiados: Novo paradigma jurídico*. Arraes.
- ONU. (1954, 28 de septiembre). *Convención Sobre el Estado de los Apátridas*. <https://bit.ly/4bTLROp>

- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En E. Lander (coord.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 227-278). CLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Des/colonialidad y bien vivir: un nuevo debate en América Latina*. Universidad Ricardo Palma.
- Rodrigues Brandão, C. (2006). A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. En C. Rodrigues Brandão & D. Romeu Streck (coords.), *Pesquisa participante: A partilha do saber* (pp. 21-54). Ideias & Letras.
- Rodrigues Brandão, C. (2018). *Entre a observação participante e a pesquisa participante: Memórias e imaginários ao redor de vivências com pesquisas entre “puras”, “aplicadas”, “etnográficas” e “participantes”*. <https://bit.ly/4buoISC>
- Romão, J. E. (2008). Educação (verbetes). En D. Romeu Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (coords.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 133-134). Autêntica.
- Romeu Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (coords.). (2018). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica.
- Rossato, R. (2010). Praxis. En D. Romeu Streck, E. Redin y J. J. Zitkoski (coords.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 325-327). Autêntica.
- Rotta, D. G. (2020). Por que o fenômeno migratório contemporâneo deve ser teoricamente analisado enquanto “processo migratório”? *Revista Limiares*, 3, 175-179. <https://bit.ly/3XVgVYf>
- Schenatto da Rosa, C. (2022). NEPEMIGRA/UFRGS: Uma constelação de saberes e experiências para a formação da cidadania global a partir da pesquisa e da extensão em mobilidade humana [Tesis doctoral, UNISINOS]. <https://bit.ly/3FGrVCw>
- Triviños, N. S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação-O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. Atlas.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 151-164). Universidad Católica de Temuco.
- UNICEF. (2021). *The State of the World's Children 2021: On My Mind-Promoting, protecting and caring for children's mental health*. <https://bit.ly/3XOKbQs>
- 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; Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://bit.ly/4h87vzy>

Experiencias interculturales de escritura en castellano como segunda lengua: el caso de la obra colaborativa “Cuentos de nunca acabar”

Hernán Hermosa Mantilla¹

Introducción

Muchas de las historias que plantean los alumnos de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS), provienen de la tradición oral de sus ancestros, de esas historias que sus abuelos nunca aprendieron de los libros, pero supieron compartir como una posta del conocimiento que heredaron de sus padres. Una herencia invaluable donde sabiamente, a través de la palabra, siembran valores éticos y morales que se mantienen de generación en generación. Este aporte de interculturalidad es, sin duda, una experiencia de práctica alternativa luego del confinamiento.

Cuentos de nunca acabar, aproximaciones desde la interculturalidad surge en la asignatura de Comunicación Oral y Escrita, de la Carrera de EIB, como un ejercicio de escritura dinámica después de la pandemia. Esta iniciativa con estudiantes del primer nivel fue posible gracias a los centros de apoyo de la UPS ubicados en los sectores geográficos de mayor población indígena: Otavalo, Cayambe, Latacunga y Riobamba, que sirven de coordinación pedagógica y nexo a

1 Comunicador social y doctor en Ciencias Internacionales por la Universidad Central del Ecuador. Docente en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito (contacto: ohermosa@ups.edu.ec) (<https://orcid.org/0000-0002-7911-4718>).

la academia formal. Aunque tratándose de una carrera intercultural, donde conviven diversidad de expresiones culturales, los alumnos mayoritariamente indígenas o migrantes de la ruralidad familiarizados con el kichwa como lengua materna, tienen al castellano como segunda lengua para el aprendizaje y conocimiento del mundo.

Esa es la particularidad de enseñar castellano para el docente y esta la novedosa experiencia para que los kichwa hablantes se esfuerzan por hacerse entender en su segunda lengua, que es castellano. Esta era la mejor forma de socializar las experiencias narrativas entre compañeros que no se acababan de conocer después de la pandemia —ante la imposibilidad de socializar “en persona”— porque la comprensión lectora tenía que reinventarse para su nueva reflexión cognitiva, adaptación contextual y reconstrucción del conocimiento. Este renovado enfoque de la realidad postpandemia, concebido en el marco de la educación intercultural comunitaria, buscaba potenciar los entornos naturales, sociales y culturales como recursos de aprendizaje multidisciplinario a través del lenguaje de los cuentos.

En ese contexto, fue necesario dinamizar la comunicación oral y escrita, mediante un eje narrativo donde los estudiantes escriban un cuento fundamentado en los valores de la cosmovisión andina de sus comunidades. Un cuento se entiende como un breve relato escrito donde sus personajes de fantasía se ingenian para construir historias que ejemplifican valores según la intencionalidad de sus creadores. Mediante este recurso de escritura creativa, en el que intervinieron 152 alumnos, se quiso mejorar las destrezas del castellano, sobre todo, en alumnos cuyo idioma originario era el kichwa.

Proceso educativo de elaboración de los cuentos

El uso de la lengua materna y una segunda lengua tiene procesos diferentes, pues la primera es producto de un *proceso de adquisición* y la segunda se asume a medida que se aprende a vivir. Es decir que la adquisición de la lengua materna va de la mano con el proceso de socialización del niño. En cambio, cuando nos referimos

a la segunda lengua, hablamos de un *proceso de aprendizaje*, porque el individuo se apropia de una lengua distinta a la suya.

En el proceso de adquisición, el niño va entendiendo a medida que asume la lengua materna; en el aprendizaje el individuo ya sabe representar y lo único que hace es utilizar su mecanismo de comunicación para expresar los nuevos significados que va creando. En definitiva, el aprendizaje se consigue cuando el individuo llega a saber algo que no sabía antes o interpreta lo que antes no era capaz de lograr.

Estos aportes que nos permitimos parafrasear como sustento de la investigación, fueron tomados de la *Didáctica del quichua como lengua materna* (Valiente Catter, 1993) y no obedecen a ningún planteamiento de objetivos concretos. Aunque el aprendizaje también pudo darse en contextos formales de planificación institucionalizada, donde existan procedimientos programados con un tutor que evalúe los avances de ese conocimiento.

El aprendizaje debe lograr consistencia para relacionarse adecuadamente en esa nueva lengua, para satisfacer las necesidades comunicativas del proceso. Esto es, entender y hacerse entender, esa es la meta para integrarse de manera plena a esa comunidad lingüística. De manera que no solamente se haga uso de las normas gramaticales que regulan esa lengua, sino compartir las exigencias sociales y culturales para una correcta interacción pública.

Para la formación académica del estudiante en castellano como lengua oficial, es necesario desarrollar habilidades lingüísticas en aspectos básicos como hablar, escuchar, leer y escribir. Luego vendrá el sostenimiento del lenguaje en comprensión lectora, redacción y apego a la estructura gramatical de la lengua y sus leyes que la regulan.

El conocimiento del castellano como segunda lengua para los indígenas es de vital importancia, porque constituye una herramienta de defensa en los constantes embates de la discriminación y la xenofobia. Un indígena que se maneja bien en el contexto del castellano como lenguaje comunicativo, estará en mejores condiciones que alguien que no entiende una segunda lengua y, por tanto, será más vulnerable a las agresiones culturales que nunca faltan.

Toda lengua tiene una composición sintáctica particular, el castellano tiene una sintaxis y el kichwa tiene otra distinta, y eso no se puede constatar en una palabra. La sintaxis de una lengua se observa en la estructuración de oraciones y la forma cómo se organizan las palabras dentro de las oraciones. Términos como *chayancapaclla-mi* del kichwa tendrían como traducción “no ha de tardar en llegar” (Lema, 1997, p. 145).

Esta forma distinta de ordenar los pensamientos en la oración se debe a que en castellano la construcción es: sujeto-verbo-objeto, mientras en kichwa tenemos: sujeto-objeto-verbo. De esta manera, se observa en la lengua indígena un orden diferente a la lógica del riguroso castellano. Otra particularidad del kichwa es que no tiene los sonidos de las vocales /e/ y /o/, generando “estructuras de pensamiento difíciles o imposibles de traducir [...] lo que se puede lograr interpretaciones más o menos cercanas al pensamiento propio de la cultura de que se trate” (Yáñez Cossío, 2007, p. 12), como *milucutun* del castellano “melocotón” que es una forma de pronunciación desde la fonética propia del kichwa. Estas diferencias alrededor del kichwa y el castellano se manifiestan como dificultades al momento del aprendizaje indígena.

Estas prácticas en el aprendizaje del castellano dan como resultado una construcción desordenada, que Montaluisa (1990) los categoriza como “interferencia lingüística”, porque dificultan una traducción literal de la forma como lo hacen otros idiomas. Para zanjar estos tropiezos en espacios interculturales donde deben primar los entendimientos, este lingüista propone implementar una metodología de enseñanza del castellano que considere estas diferencias en la estructura adecuada de las lenguas.

También hay estudios que van más allá de las interferencias lingüísticas, como la desarrollada por la Universidad Central del Ecuador y la Universidad Técnica Particular de Loja (Aldaz Izquierdo *et al.*, 2023), cuyos autores manifiestan que, en el contacto consciente o inconsciente entre el kichwa y el castellano, se generan tres tipos de alteraciones: *las interferencias lingüísticas* como producto del intercambio de palabras de una lengua con otra se generan una

serie de códigos entre los hablantes de estratos socioculturales resultantes del proceso migratorio. *Las interferencias léxicas* cuando el kichwa toma términos del castellano conservando su significado de la lengua materna, por fusión de códigos que utiliza el hablante bilingüe al comunicarse con otro, por motivos sociales o culturales. Esto permite al hablante bilingüe la oralidad porque esas interferencias resultan incómodas en el lenguaje escrito. *El contacto de lenguas* está asociado al aprendizaje de una segunda lengua por simple contacto o convivencia, utilizando parte de los recursos que conoce, lo que genera una estructura fonética, sintáctica y semántica distinta a la que tienen los hablantes nativos. Ante la similitud significativa de las interferencias lingüísticas con el denominado *kichwismo*, que corresponde a aquellas adaptaciones de palabras del kichwa al castellano, podríamos afirmar que el *kichwismo* es la combinación consciente de palabras en kichwa en los diálogos de la región Sierra, ejemplo: “No puedo ir porque tengo que cuidar al wawa [niño]” o “¡ayayay, me corté!”, que significa dolor. Estas expresiones sorprenden a los extranjeros que no entienden el significado de las combinaciones. Las interferencias lingüísticas podrían entenderse como el uso inconsciente de ciertas palabras nativas en el aprendizaje del castellano como segunda lengua.

Caracterización de los cuentos

Dado que no se trataba de un simple ejercicio de escritura recreativa, sino de establecer de qué manera los estudiantes interculturales logran plasmar en papel esas historias escuchadas desde niños en voces de sus mayores, en unos casos, y la forma de construir otros elementos dispersos que la dinámica de la naturaleza y los seres humanos permite bajo una estructura conceptual que retomaremos después. De esta manera, sus cuentos no reflejan una simple descripción de la “conservación”, sino esa “coexistencia” de que nos habla Rafel Guitarra (Nazarea y Guitarra, 2022, p. 14) cuando manifiesta la estrecha relación que tiene el mundo indígena con la naturaleza y la Pachamama que es su complemento.

Pero esa coexistencia del mundo andino tiene actores con roles fácilmente representables en el imaginario de los más pequeños, porque el sentido del poder colonial representado en lobos o animales de rapiña y la sensación de sentirse perseguido como los conejos, es la eterna confrontación del mal y el bien, de los feroces contra los débiles, de la inteligencia versus la torpeza, pero también y sobre todo, el espacio comunitario para identificarse con los animales débiles pero inteligentes, para ridiculizar al tonto y confiado opresor. Es la oportunidad del narrador bilingüe para dar rienda suelta a la ridiculización de unos para que revitalicen el ingenio de otros.

En esta parte del proceso de adaptación lingüística se afina nuestro empeño, porque lo otro sería como imponer a rajatabla una lectoescritura en un idioma extraño donde los alumnos no puedan construir significados aparte de la transcripción concreta de palabras, porque tendría “la inevitable consecuencia de limitar las actividades de “lectura” a los que son capaces de realizar la repetición, la imitación, el silabeo, la recitación y la memorización” (Francis, 2020, p.7). Eso es lo que buscaba este proyecto, que los estudiantes mayoritariamente indígenas se provean de los insumos que permite su contexto social, natural, ancestral y cósmico, para armar una historia original que provoque nuevas reflexiones, sin poses académicas ni lenguajes rimbombantes.

La mayor parte de estudiantes del primer nivel que asisten a la Carrera de EIB proceden de la ruralidad, con el kichwa como lengua materna y se ven en la necesidad de adoptar el castellano para incorporarse a la dinámica laboral y social de nuestros tiempos. Esta adaptación de patrones culturales no solo conlleva a abrazar como propia una cosmovisión del mundo que no le pertenece, sino también nuevas formas de aprendizaje como fórmula de comprensión lectora que descuadra su ancestral discurso oral, donde tiene fortalezas para comunicar, por una escritura con muchas reglas gramaticales que descuadran sus fortalezas. A pesar de ser un proyecto de creación narrativa en castellano, se pidió a los autores de los textos escogidos, uno por cada centro de apoyo de la UPS, que enviaran su versión en

kichwa, donde se sienten más cómodos, aunque sin el compromiso de publicarlos.

La redacción en castellano de un kichwa hablante no refleja en su totalidad la concepción mental de lo que quiere representar, porque los elementos que interactúan tienen valores propios de su vivencia cultural. De la misma forma que la construcción oral en lengua nativa no tendrá una transcripción suficientemente confiable, porque el sentido de las palabras no representa la idea global por medio de la letra escrita.

El reto de una escritura creativa que grafique una relación comunitaria, filosófica y armónica con la naturaleza no tendrá un mismo impacto entre quienes ya fueron absorbidos por la cultura dominante y quienes dan sus primeros pasos por estos escenarios, por más que su origen, ascendencia paterna y contextos comunitarios sean parecidas. De manera que, lo que un alumno nativo logra escribir en su tarea “comprensiva” no es todo lo que conoce, sino lo que pudo representar con sus nuevos parámetros lingüísticos.

Análisis de las narraciones en castellano y en kichwa

La mayoría de las narrativas de este libro son producto del sincretismo cultural entre los elementos simbólicos de los pueblos originarios con los tradicionales cuentos del mundo mestizo que arrastran lugares comunes de la fantasía. Nunca se contempló publicar *Cuentos de nunca acabar* en castellano y kichwa, por lo voluminoso que resultaría este libro, sin embargo, para efecto del presente estudio, se tomaron al azar los textos de Otavalo, Cayambe, Latacunga y Riobamba, para entender esa interferencia lingüística y *kichwismo* a que se ven abocados los estudiantes cuyo idioma materno es el kichwa. Aunque la necesidad de escribir este artículo surgió un año después de publicar el libro, la posibilidad de comparar con la versión del idioma nativo se volvió un imperativo para entender cómo configuran una historia en castellano, su estructura gramatical y recursos expresivos.

Tabla 1*“Las dos hermanas leñadoras y el ciego” (versión castellano y kichwa)*

Las dos hermanas leñadoras y el ciego	Ishkay ñaña purakuna yantakunan shuk ñawsawan
Hace tiempo atrás, en una comunidad de Otavalo, vivía una familia muy numerosa y humilde. Dos de las niñas ayudaban a su madre a recoger la leña para la cocina. Como todos los días la madre decidió mandarles a traer leña a sus dos hijas en un bosque cerca de su casa, recomendándoles que el bosque era muy peligroso y ante cualquier peligro lo tendrían que enfrentar con valentía. Las dos hermanas pequeñas, una llamada Mari y la otra Vero decidieron ir felizmente cantando y saltando en busca de la leña con la recomendación de su madre. Decidieron tomar un camino largo, pero muy atrayente. Cuando ya estaban a punto de llegar observaron una cueva muy brillante llena de flores de varios colores como ellas habían imaginado en sus sueños. Entonces de pronto cuando vieron esa cueva decidieron entrar en aquel lugar donde se encontraron un lindo río que reflejaba su rostro como un espejo. Cuando ellas decidieron jugar en el agua vieron en su reflejo que apareció un hombre con un solo ojo. Ellas se asustaron y salieron corriendo. El hombre persiguió a las niñas. Por lo rápido que corrían y el susto que llevaban consigo tropezaron con una roca y esta roca era la nariz del bosque. —¡Auuu! mi pobre nariz ¿qué pasa? ¿quiénes me hicieron despertar de mi largo sueño?	Punta punta washa pachapika, Otavalo llaktapi kawsak karka shuk aylluyaya. Ishkay ñaña puraka mamata yanapankarian yantata pallayta yanunkapak. Imashina punchakunapi mamaka kacharkami ishkantin ushita yantata pallachu bosquemanta, Mari, Vero karka paykunaka, shinallatak willachishpa bosqueka manchanayllami kan nirka imapash rikurikpika shinchi shayarinami kankichik nirka. Ñaña puraka rirkami kushilla tushushpantin yantata mashkankapak hatun ñanta hapishpa shinapi rirka, ña chayakrikuspaka kuyaylla cuevata punchalla shindirikuta rikurka imashinapi chayman yaykukpika ashta ashta sisakuna tawka tawka colorkuna tiyarka yaku larkakunapash brillakunkarian espejusnalla karka paykunapa ñawipika, paykunapa muskuypishna rikurirka pukllankapak kallarikukpika. shuk kari ñawi illak washamanta manchachirka, Mari Veropash chaymanta manchariy kallpashpa llukshirka shinapi rumiwan nitiharirka urmashpa kakpika sinka kashka karka ayay ayay nin nananmi nirka pitak ñuka hatun muskuymanta rikchachiwan nirka. Mari, Vero nirka shuk kari katimukun na allichu kan nirka, shinapi bosquepash ñanta paskashpa ayudarka wasiman uchalla chayachun, shinapi ñañakunaka kutin mancharishpa shuk ñanta hapishpa rirka bosquepash na

Las dos hermanas respondieron: —Un hombre malo nos está persiguiendo y nos quiere hacer daño. El bosque, escuchando esto, les ayudó abriendo un camino que llegaría directo a su casa. Las niñas pensando que el bosque igualmente les iba a hacer daño decidieron irse por otro lado, cuando faltaba poco por llegar a casa se acordaron de la leña, pero detrás de ellas apareció de nuevo el hombre aterrizándoles. La hermana Vero decidió enfrentarse con valentía recordando lo dicho por su madre, recogiendo un palo amenazó al hombre. —Si me haces daño a mi hermana y a mí te desapareceré el otro ojo. Él salió huyendo y las niñas felizmente fueron a su casa a contarle a su madre lo sucedido, la madre preguntó: —¿Qué pasó con la leña? — Discúlpanos mamá, nos olvidamos. La madre les dijo no se preocupen, yo estoy muy orgullosa de ustedes por hacer caso lo que les dije y enfrentar con valentía a todo peligro.	allichu yuyashpa, shinapi mamata yarirka ima nishkata shinchi shayarinata, ña wasiman chayakrikushpaka na manchashpa shayarishpa Veroka kaspita hapirka, nirka ñawsataka ñukanchiktak imatapash shinapika chay shuk ñawitami illachisha nirka chayka ñawsaka kallpashpa rirka, kushilla quedarka, wasiman chayarka tukuyta willarka mamaman. Mamaka tapurka, yantaka maypitak kan, Kunkarkanchik kishpichiway nirka. Mamaka ama llakiyaychu ñuka kuyashka wawakuna shinami sinchi shayarina kankichik nirka.

Nota. Relato de Luis Monroy de la Cruz, de Otavalo (Hermosa, 2023, pp. 113-115).

Una puntualización a considerar en este relato es que el malo de la película es un tuerto con las condiciones que le permite su parcial impedimento, que no es lo mismo que un ciego, al que confunde el narrador en el título. Esta narrativa de lugares comunes, dentro de lo predecible, y el inesperado efecto mágico del bosque humanizado, tiene una moraleja que constituye un valor para quienes lo leen: “La valentía no significa perder el miedo, sino enfrentarse a él”. Sobre todo porque plantea otro valor popular que es la estricta obediencia a la recomendación de su madre.

Interpretación en castellano de “La laguna del Imbabura”

El relato de Aída Castañeda (Hermosa, 2023, pp. 29-31) es una leyenda regional que se mantiene de generación en generación, también la conocen como “El origen de la laguna” y tiene otros títulos más. Empieza describiendo el lugar donde se desarrolla la historia, los personajes arrogantes que someten a todos, sobre todo, el patrón “sin corazón”, por la insensibilidad ante el dolor humano. El nudo concreto surge cuando un forastero que pasaba por la hacienda decide aproximarse en busca de agua que le permitiera calmar la sed para continuar su camino. Pero su esfuerzo será frustrado por la negativa del dueño que reacciona de mala manera, amenazando soltar sus perros para amedrentarle. La amenaza estaba por cumplirse, pero, justo cuando los perros estaban por atacar, la doméstica lo impidió, al tiempo que le ofrecía calmar su sed a escondidas del dueño. El forastero, agradecido, le confesó al oído que subiera a lo más alto del cerro, porque caería una maldición donde estas tierras se inundarían por el egoísmo de sus dueños. La humilde doméstica miró con tristeza que el agua subía de nivel hasta formar lo que hoy se conoce como la laguna de San Pablo. Cuentan los abuelos que todavía se escucha un llanto de bebé desde las profundidades. Es una leyenda donde la actitud mezquina de unos hacendados tiene su castigo divino. La moraleja es: “Los corazones humildes no ven las riquezas, sino la calidad humana” (p. 29).

Tabla 2

“El ratoncito y la conejita” (versión castellano y kichwa)

El ratoncito y la conejita	Piriku Williku
Un día en la montaña que se llamaba Quitoloma se encontraron una coneja y un ratón. La coneja preguntó: —Oye ratoncito, ¿qué haces? ¿en caso que no tengas nada qué hacer puedes ayudarme? El ratoncito respondió: —¿En qué le puedo servir?	Shuk punchapi Quitoloma urkupi, tupa- ririrakuna willikuwa pirikuwa, willi- ku shuk tapuya rurán. Imata ruranki piriku ni, mana imata rurakuspaka yanapanki. Piriku kutichin Imapitak ushasha ni Williku mañan yanapayta rakachar- kunata tantachinkapak paypak kimsa wawaman, chaipi piriku

La conejita le pidió que le ayude a recoger zanahorias para sus tres hijos. Entonces el ratoncito decidió ayudar y así la conejita y el ratoncito todo el tiempo pasaron recogiendo muchas zanahorias. La conejita quedó muy agradecida porque sola no podía con todos los quehaceres de la casa. Sus hijos no valoraron el esfuerzo de su madre y le trataron mal, le dijeron que ya no querían más zanahorias. Ella pasó llorando y al día siguiente se fue a la montaña y encontró nuevamente al ratoncito y le contó lo que había pasado. En ese momento empezaron a discutir y pensar en una idea que cambie la soberbia de sus hijos. Pero se hacía tarde y dejaron la tarea. Cuando ya iban a recoger la zanahoria empezó a llover cada vez más fuerte. Después de la tormenta llegó a la casa sin las zanahorias y los hijos estuvieron muy hambrientos.

—Ustedes ya se cansaron de la zanahoria por esa razón no les traje nada.

Al final se quedó más tiempo con los hijos y les explicó que no podían reclamarle nada porque ella estaba haciendo todo lo posible para que no les falta nada. Ellos entendieron. El primer hijo se disculpó y dijo que se sentía avergonzado de haber hablado mal a su propia mamá. Así los tres se disculparon y decidieron apoyarle entre todos en los quehaceres y en la búsqueda de alimentos.

yanapankapak tukun ña, chaypi williku shinallatak piriku tukuy punchakuna, yallirkakuna rakacharta, pallashpa.

Williku sumakta yanaparka, ashtawampash paylla mana usharka tukuy ruanakunawan paipak wawakuna mana chanishkakuna ashka llankayta paypak mama rurashkata ashtawampash llakichirkakuna, paykuna nishpa mama rakacharkunata munanchi nishpa.

Chayka mamaka wakashpallami yallirka ña shuk punchakunapi urkuman rirka, chaypika kutin tuparirka, pirikuwan.

Chaypi willarka ima yallishkata, pirikuman, kaymantaka piñarkakuna, chayka shuk yuyayta churarkakuna payka wawakunaman. Ña chishi tukupi llankaywan sakinkuna, ña rakacharkunata pallanaman rinapi tamiarka sinchita, shinchi tamia yallikpi, ña wasima tikrarkakuna rakacharkuna illak, chaypika wawakuna yarkachinakurka rakacharkakunata shaykurkanchikn nirka, chaymanta mana apamurkakuna ni.

Yallipachakunapika, mamaka wawakunawan sakirika, chaipika mana nimata mikunata charirkakuna, chayka mamaka nin mana ñukataka imata ninkinchiku, ña punta watakunapika imalayash masrkani mikunatani ni, mana mikunata munashkamanta chashnalla kausankichi nin, chaypika wawaka ni mana chashna kashashu ni ashkata pika yañachik mamata rimashkamanta, chaypi tukuykuna yallishkata sakinkuna, astawampash tukuykuna llankashunchi ni imakuna wasipi rurana tiyakpipash, mikunakunatapash maskashunchi ni.

Aunque la moraleja es muy forzada para escribirla de epílogo, la construcción de la historia es ejemplificadora, porque plantea la soberbia como antivalor de orgullo que, afortunadamente, logran vencer con la nueva actitud y comportamiento de los hijos. Esta vez, el contraste del débil-pequeño-inteligente debía enfrentarse al inesperado hijo-soberbio-insensible, que no se conduce de su madre.

Interpretación en castellano de “La loma de Puntiatzil”

El relato de Karla Velásquez (pp. 213-215) es una leyenda muy conocida por los cayambeños. Cuenta que dos hermanitos de origen humilde pastaban ovejas en las laderas de Puntiatzil, cuando uno de ellos descubrió un intenso brillo proveniente de una ranura en medio de la loma, y allá se dirigieron los dos. Ellos no sabían qué hacer, pero el niño menor cogió algo brillante y corrieron a Cayambe en busca de su madre, a quien enseñaron ese objeto que se había convertido en mazorca de oro. Al oír este relato, un vecino ambicioso cogió unos costales y corrió a la loma donde se encontraron con los niños y su madre buscando la misma ranura donde observaron el brillo, pero nunca más la encontraron ni los objetos tampoco. Dicen que con el objeto que cogió el niño, la loma había cumplido su propósito de ayudar a los hermanos para que mejoraran sus condiciones de vida, que pudieran estudiar en la escuela y vivir dignamente con su madre. La moraleja plantea: “No tenemos que ser avaros porque nos puede tocar lo peor. Cuando somos buenos, hasta las cosas más simples pueden ser premiadas” (p. 213).

Tabla 3

“La niña, el conejito y las ovejas” (versión castellano y kichwa)

La niña, el conejito y las ovejas	Ñawpa Rimay. Warmi wawa, wallinku, llamakunapash
Había una vez una niña de buen corazón que aprendió a querer a los animales, ella nunca maltrataba, si las encontraba heridos ella siempre los curaba.	May pachapika warmi wawami tiyarka, may sumak shunkumanta; payka yacharka wiwakunata huyanata mana llakichina yacharka. Maypik wiwaku

Un día, llevando a las ovejas a pastorear al páramo Suruchupa, y encontró con un conejito herido, lo apartó del camino pues por donde ella caminaba todos los días pasaban grandes animales que podrían pisotear al conejito sin misericordia.

La niña cuidaba de ocho ovejas, todas eran muy bonitas y despiertas, todas las mañanas sacaba al páramo para que se alimenten de las pajitas. Caminaba siempre detrás de las ovejas y cuidaba con mucho cariño a la más pequeña que era su preferida.

Una tarde, ya era muy tarde, las ovejas no quisieron regresar, y por lo más que la pastorcilla les rogaba, ellas no le obedecieron. Entonces, la niña empezó a llorar con gritos temiendo que, al oscurecer, los malvados lobos hicieran su desaparición de las ovejas.

Moraleja: La niña nos enseña a ser amables, amorosas, tener paciencia, ser caritativo con los demás y ser obedientes.

nata chukrishkamanta tuparishpaka, payka hampinatami yacharka

Shuk punchapika llamakunata Suruchupa urkuman michinkapak apashka, rirka chaypimi tupashka shuk wallinkuwan chukrishkamanta, payka ashtawan ñanmantami anchuchirka, shinallatik payka tukuy punchakunatami chay ñanta purina yacharka, payka yuyan chay ñanpi hatun wiwakuna purina yachan, purishpaka sarushpa tukuchinka nirka paykunaka, mana llakirinchu nirka.

Kay warmika pusak llamakunatami charika, tukuy llamakunatami sumakta huyarka, tukuy punchakunatami llamakunata urkuman apana yacharka karinkapak ukshakunata, pay warmika llamakunapak washatami purina yacharka amana llakikunata charinkapak, may sumak huyay uchilla llamata charika, achkatami paytaka huyana yacharka.

Shuk chishiyashka punchamanta maypi karka achka chishiyariska, llamakunaka mana wasiman tikrashun nirka, warmitaka achkata piñayachrika, llamankunana mana uyashkamanta warmi wawaka kallariarka kaparish wakinkapak, tutayamupi payka achkata manchayta charirka, atukkunami chayamushpa llamakunata mishpuchinka yuyarka.

Kunana: Ima yuyayta hamutanchik ñukanchikpak Tukuykunami shunkumanta kuyanata charina kanchik, maykan imata nishpaka ñukanchikka uyanakanchik.

La historia, evidentemente, está inconclusa porque no existe un desenlace consecuente, solo advierte del peligro que nunca se supo que llega. El apego a los animales se entiende en su costumbre de pastar ovejas en el páramo y su especial cariño por la más pequeña y vulnerable; pero, hay un evento que abre expectativas, pero luego se pierde en el texto, es el encuentro con el conejito herido que la niña lo pone a un lado para que no le pisaran los animales mayores. En cuanto a la moraleja, solo da la idea de que hay valores que preservar, aunque no explica de manera puntual a qué valores se refiere.

Interpretación en castellano de “El viaje de Saúl a la ciudad”

El relato de Rotmi Zurita (pp. 305-306) cuenta que todo empezó en el pueblito de Angamarca, provincia de Cotopaxi, donde Saúl terminó la secundaria y se dispuso a salir para la ciudad, en busca de la posibilidad de seguir estudiando o conseguir un trabajo, ya que sus padres no tenían recursos para cubrir sus gastos. Saúl se convirtió en migrante y, mientras viajaba, tenía presente los valores y enseñanzas que aprendió en su pueblo, pero en la gran ciudad de nada servían sus convicciones porque tuvo dificultades para conseguir trabajo, hasta que se inició en una carpintería donde, a pesar de su esfuerzo y dedicación, le costó adaptarse al régimen de trabajo desconocido. Con el pasar de los años y la confianza de sus clientes, logró ponerse su propio taller y, después, sucursales en otras ciudades del Ecuador.

Es una narrativa donde, al principio, despierta el interés por su historia de vida donde el esfuerzo y sacrificio logran abrir senderos de éxito. Pero hay un vacío de evidencias entre esa primera parte y sus verdaderos logros después, dando la sensación de que lo principal queda oculto todavía. La moraleja que se pretende aplicar sería: “Con la responsabilidad y humildad cumplirás tus sueños y llegarás muy lejos” (p. 305).

Tabla 4*“El niño Joel y su llama Benjamín” (versión castellano y kichwa)*

El niño Joel y su llama Benjamín	Joel wawa paypak llamita Benjamín
Había una vez un niño Joel que tenía una llamita llamada Benjamín, él tenía a su madre y padre que vivía en casa humilde en el campo. Un día inició con sus estudios lejos de su hogar y tenía que caminar más de una hora hasta llegar a su escolita. Joel pensó un día amansar a la llama Benjamín para que ella sea quien le lleve a la escuela. Pasó varios meses y el niño Joel pudo viajar en lomo de su llamita a la escuela con alegría y entusiasmo todos los días. Sin embargo, un atardecer asomó un turista. Al ver a Joel y Benjamín tan felices, sacó una foto y la publicó en las redes sociales. La fotografía entonces se volvió viral y circuló por todo el mundo. Moraleja: Nunca pierdas la esperanza, tarde o temprano lo cosecharás en abundancia.	Shuk punllami Joel nishka wawa tiyashka ashtawampish shuk llamita Benjamintami charishka, payka mamawan, yayawampishmi kawsashka paypak kuyay wasipi. Shuk punlla yachayta kallarithka karu karu llaktapi paypak wasimanta pay chakillawanmi purik kashka yachana wasi kama. Joel wawaka yuyarishkami paypa llamitata mansanata paypa yachana wasiman rinkapak. Ashka killakuna yallikpika paypak llamitapi ña tiyarina ushaska chaymi ashka kushikuy rishka. Ashtawampish shuk chishimi shuk karu purik mashi rikurishpa shuk shuyuta llukchichishka, chaymi redes socialesman wichiyachishka. Shuyuka ashka riksirishkami tukushka tukuy mamallaktakunapak. Kunana: Ama kikipak suyanata chinkakichu, chishi tutamanta ashkatami tantanki.

Nota. Relato de Jorge Roldán Pullay, de Riobamba (Hermosa, 2023, pp. 391-393).

El desenlace no es tan halagador como se quisiera, porque rompe ese hilo conductor que lo caracteriza y mantiene expectante hasta el momento inesperado que cambia el rumbo de las cosas. Desaparece la escolita y la modesta familia campesina que lo cobija, por un membrete de fama que solo beneficia al turista, en desmedro de la inocencia y espontaneidad de sus protagonistas iniciales. La moraleja lo corrobora: “Nunca pierdas la esperanza que tarde o temprano

la cosecharás en abundancia”, pues lo único que busca el niño es su fama de jinete de altura, cuando en realidad es el encuentro con su compañero en la cotidianidad de la casa a la escuela.

Interpretación en castellano de “Los pájaros inteligentes”

El relato de Érika Agualsaca (p. 375) dice que alguna vez los animales llegaron a conocer tanto a los humanos que sabían todo de ellos. Un día, el jefe de los pájaros mandó espiar a una familia de hacendados. Al regresar, comentaron que al jefe de familia le dolía un diente y ofrecía mucho dinero al que pudiera calmarle su dolor. Un vagabundo que pasaba por el lugar escuchó la conversación de los pájaros y se dirigió a la hacienda para decirles que él sabía curar esos males. Así lo hizo y pudo cobrar todo el dinero de recompensa que le habían prometido. Al enterarse del suceso, los pájaros intentaron vengarse del vagabundo, pero ya no estaba en el lugar. A partir de esta mala experiencia, los pájaros nunca más se fueron a espiar a los humanos, ni conversaban de ellos, solo paseaban por los bosques donde les correspondía. Esta historia es una ruptura en la convivencia pacífica de los pájaros con los seres humanos, cuando la ingenuidad de las aves despierta la ambición de terceras personas, por suerte, los pájaros aprendieron la lección regresando al lugar que les correspondía. La moraleja dice: “Saber aprovechar las oportunidades es bueno, pero siempre que las consecuencias no caigan sobre nosotros mismos” (p. 375).

Relación simbólica de mensajes en otras experiencias

Siempre será oportuno asomarse a otras experiencias donde la narrativa de eventos reales o figurados, desde las comunidades, nos den luces para el tema que nos ocupa. *Cuentos de la creación y resistencia*, de Virginia Nazarea y Rafael Guitarra (2022) nos ilustra la interpretación simbólica de los recursos que utilizan los abuelos y abuelas de Cotacachi. Considerando que buena parte de nuestros cuentos provienen de la zona de Otavalo y Cotacachi, y que utilizan similar relación simbólica de los personajes, tenemos los siguientes

rasgos: el aparecimiento en escena del lobo y el conejo como protagonistas principales, resaltan valores contrapuestos donde la viveza de los más pequeños sorprende a la fuerza y violencia de los más “temidos”. Ese es el caso del lobo y el conejo que, con frecuencia, se menciona en diversos textos que aparecen en nuestros *Cuentos de nunca acabar*. Pero no solo encontramos semejanzas de recursos con los cuentos de Nazarea y Guitarra, sino que la misma Nazarea encuentra similitudes simbólicas con los cuentos de otras latitudes, cuando cita a Jones-Jackson (1987):

Ambas culturas se deleitan en dotar a criaturas físicamente insignificantes y aparentemente impotentes con una perspicacia mental extraordinaria [...]. Pocas veces se encuentra uno con animales grandes o feroces... representados como astutos o intuitivos. Continuamente son descritos como idiotas y permanentemente engañados y humillados por animales más pequeños que por necesidad deben emplear su ingenio y no su fuerza para sobrevivir. (pp. 111-113)

Existen muchos ejemplos en nuestra recopilación de *Cuentos de nunca acabar*, donde otros animales también personifican valores humanos como la solidaridad y reciprocidad, o antivalores como la intolerancia y la agresividad, para dar suficientes elementos que permitan al lector diferenciar el sentido del bien y del mal. Dentro de esa misma representación simbólica que analizan Nazarea y Guitarra (2022), hay elementos de la naturaleza que también encontramos en Otavalo y Cayambe, que nos hablan del origen de las montañas y los lagos, como “La laguna del Imbabura”, de Otavalo, donde la avaricia de un hacendado, ante el requerimiento de un supuesto mendigo, trae como consecuencia el castigo de convertir la hacienda en laguna. Asimismo, “El santo Urcu o Monte sagrado” que escribe una alumna del Centro de Apoyo Cayambe nos narra la historia de un campesino que se encontró en el monte con una bella mujer, que la condujo a un lugar desconocido donde había muchos objetos que él anhelaba, pero era una cueva sagrada donde todos los que entraban no regresaban jamás.

Reflexiones finales

Sin el ánimo de sustentar comentarios en teorías de otros contextos, podría manifestarse que, al pensar en otro idioma, el individuo asocia como alcanzable el potencial de esa nueva aventura, motivándolo a superar las inconsistencias que arrastra. En tanto que, al escribir, siente la inseguridad de poder graficar las ideas que concibe su cerebro para que le entienda el lector de ese nuevo idioma. El caso es que, en nuestra oferta, la educación intercultural, hay alumnos que a pesar de ser indígenas solo hablan castellano, otros son bilingües que trabajan en la ciudad y viven en el campo, y otros son indígenas de comunidades remotas que hablan solamente su lengua materna; todos ellos cumpliendo su proceso de aprendizaje en castellano sin descuidar otras exigencias académicas como el kichwa.

Estamos ante un escenario con estudiantes nuevos, de diversa formación educativa, con una modalidad en línea y procedentes de culturas diferentes, fundamentalmente rurales, buscando una preparación académica que les facilite enseñar a los niños de sus propias comunidades. Aunque la asignatura es en castellano, no se trata de imponer el idioma que para muchos es su primera lengua, y para otros no, después del kichwa, sino de aproximarnos al lenguaje que, en la sociedad ecuatoriana, es el principal medio comunicante.

Nuestro objetivo era que los estudiantes configuren la escritura creativa de un cuento infantil, que ambiente su contexto natural, social y cultural, mediante sus propios recursos expresivos. Entonces, había que empezar por el principio y ese principio era reemplazar los cuadernos por el lienzo universal de la naturaleza, y los lápices por una imaginación que construya escenarios dinámicos, donde sus elementos interactúen con acciones constructivas para que los lectores se identifiquen y puedan multiplicar estos conocimientos a través de valores. Al final del período, esta escritura creativa se cumplió con diversos niveles de creatividad y, en la mayoría de casos, una redacción particular propia del mundo andino, donde la tradición oral que fluye espontáneamente se vuelve compleja cuando se trata de la versión escrita. Esas particularidades las tomamos en cuenta en

la revisión editorial, para corregir solamente la puntuación y ortografía, respetando los giros expresivos que obedecen a su forma de interpretar el mundo.

Quien toma la decisión de estudiar esta Carrera sabe que es parte de una diversidad cultural no solo étnica, abierta o encubierta, sino de una notable disparidad de conocimientos. Esta diversidad de saberes complica la gestión educativa de los docentes, sobre todo porque la mayor parte de estudiantes son indígenas urbanos o provenientes de comunidades donde no disponen de servicios de internet permanente que garanticen una educación en línea adecuada.

Esta interculturalidad trae consigo que unos evolucionen con relativa normalidad, al practicar el castellano desde el seno materno, y otros, provenientes del kichwa, deben aprender el castellano como el único mecanismo de salvación frente a la exclusión social del mundo mestizo. Ya hemos visto en páginas anteriores que la interferencia lingüística evidencia la complejidad del aprendizaje que para el mundo hispano parecería un acto de fácil traducción, pero para el indígena, que accede temeroso a ese reto, significa un esfuerzo de complejo aprendizaje.

Aunque depende del contexto de cada caso, generalmente, el kichwa hablante tiene el idioma nativo por adquisición materna, en tanto que el castellano por un aprendizaje que se da a través de toda la vida. Pero son las interferencias lingüísticas donde se observa una construcción desordenada por actos inconscientes que complican una traducción literal del idioma. Ante esto, es importante añadir al *kichwismo* como la actitud consciente de incorporar palabras kichwas en las expresiones castellanas, lo que enriquece las prácticas comunicativas de la Sierra ecuatoriana.

A diferencia de la mitología occidental, que tiene identificada la simbología del bien y el mal con animales mayores de características violentas, depredadoras, pero torpes y tontas, y por otro lado, los animales menores, frágiles, lentos, pero audaces y vivarachos; la recreación mítica de los indígenas puede interrelacionarse entre animales menores, tímidos e inteligentes en confrontación o asociación con los humanos.

Así, se observa una inusitada combinación de la narrativa de lo cotidiano con la inesperada aparición de lo fantástico. Esa dinámica concluye, muchas veces, en una valoración forzada del moralismo y la ética tradicional. La moraleja de la interpretación indígena no implica coincidir con la realidad, más bien se lo toma como un espacio para recomendar algo relacionado al tema.

Referencias bibliográficas

- Aldaz Izquierdo, A., Casillas Salazar, N., Jácome Sambachi, C. y Lomas Vásconez, S. (2023). Interferencias léxicas del kichwa utilizados por los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Ciencia Latina*, 7(3), 7230-7239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6712
- Francis, N. (2020). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas bilingües del valle de Mezquital (México). *Lectura y Vida*, 13(4), 31-39. <https://bit.ly/3DSTZ55>
- Hermosa, H. (coord.). (2023). *Cuentos de nunca acabar, aproximaciones desde la interculturalidad*. UPS; Abya-Yala. <https://doi.org/10.17163/abyaups.14>
- Jones-Jackson, P. (1987). *Cuando mueren las raíces: tradiciones en peligro de extinción en las Islas del Mar*. University of Georgia Press.
- Lema, S. F. (1997). *Gramática quichua*. Abya-Yala
- Montaluisa, L. (1990). *Ñucanchic Yachai* (2ª ed.). MEC; DINEIIB; CONAIE.
- Nazarea, V. y Guitarra, R. (comps.). (2022). *Cuentos de la creación y resistencia*. Abya-Yala.
- Valiente Catter, T. (1993). *Didáctica del quichua como lengua materna*. EBI; Abya-Yala.
- Yáñez Cossío, C. (2007). *Dos lenguas en contraste quichua-español*. MACAC; Abya-Yala.

Ecos temporales: voces de renovación académica, lingüística y cultural en el Calendario Vivencial Educativo Comunitario

*Paola Umaña Serrato¹
Carlos Paucar Pomboza²*

Introducción

El presente texto emerge como un catalizador significativo en el ámbito educativo del Ecuador, proyectando un panorama en el cual la educación intercultural bilingüe (EIB) no solo constituye una política educativa, sino también se erige como un proyecto político comprometido con la diversidad cultural y la equidad social. Los siguientes párrafos no solo subrayan la diversidad lingüística y cultural inherente a Ecuador, también, delinean cómo la EIB se entrelaza con los dinámicos paisajes educativos del país, proporcionando un modelo inclusivo que reconoce y valora las identidades locales. En

1 Doctora en Letras por la Universidade Federal do Paraná, Brasil. Fue docente de la Universidad Nacional de educación (UNAE), en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe. También se desempeñó como docente de la Carrera de Lengua y Cultura en la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Actualmente realiza sus estudios postdoctorales (contacto: umaita2003@yahoo.com.mx) (ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1998-7402>).

2 Originario del pueblo kisapincha de la nacionalidad kichwa del Ecuador. Es docente investigador de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y ha desempeñado funciones en la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe de Ecuador como docente y funcionario. Candidato doctoral en Equidad e Innovación Educativa por la Universidad de Oviedo (España) (contacto: pawkarlos@yahoo.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9985-2368>).

un contexto donde la pluralidad de lenguas y culturas se considera un patrimonio vivo, lo contenido aquí celebra los enfoques innovadores que conservan y revitalizan las tradiciones culturales y lingüísticas ancestrales.

La EIB en Ecuador se fundamenta en la promoción de un diálogo intercultural activo y en el reconocimiento de la sabiduría ancestral como una parte integral del conocimiento contemporáneo. A través del Calendario Vivencial Educativo Comunitario (CVEC), se explora cómo las comunidades locales participan activamente en la *co-construcción del conocimiento* y también se transforman en agentes de cambio dentro de sus propios contextos. Este enfoque, tanto educativo como comunitario, fortalece la autoestima cultural del estudiantado, fomentando un sentido de pertenencia por sus raíces y contribuyendo al refuerzo de un entorno educativo que es tanto enriquecedor, como empoderador.

Este texto no solo reflexiona sobre el presente, sino que también proyecta un futuro inclusivo y resiliente para Ecuador, en el que la diversidad se percibe como una fuente de fortaleza y renovación continua. A través de narrativas, análisis y testimonios, se invita, tanto a la comunidad educativa como al público en general, a reconsiderar el papel esencial de la EIB en la construcción de una sociedad más equitativa y cohesionada. En este sentido, el CVEC se convierte en un espacio de convergencia, donde la teoría se traduce en acción práctica y la educación no solo instruye, también forma a las generaciones futuras para abordar los desafíos globales con un sentido renovado de respeto, comprensión y solidaridad.

Reflejos culturales: explorando el Calendario como vínculo entre tiempo, comunidad y sabiduría ancestral

Según la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB, 2019), el CVEC es concebido como “un instrumento de carácter socio-cultural curricular que inserta las sabidurías ancestrales en el ejercicio pedagógico que se desarrolla en los centros educativos comunitarios interculturales bilingües (CECIBs)” (p. 24).

Para su ejecución, se establece un fundamento legal que gira en torno a varios instrumentos normativos. Por una parte, la Constitución de 2008, el Estado garantiza el derecho a mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos, sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales (art. 57, nro. 11). De la misma forma, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, 2011) se plantea la importancia de la recuperación, desarrollo y socialización de la sabiduría, el conocimiento, la ciencia y la tecnología de los pueblos y nacionalidades ancestrales (art. 8-d). Otro instrumento legal es el Marco de Operatividad para el Subsistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), que fue oficializado mediante Acuerdo Ministerial nro. 0112 del 31 de agosto de 1993 y luego actualizado mediante Acuerdo Ministerial nro. 0440-13 del 5 de diciembre de 2013. Dentro del MOSEIB (nro. 8.4) se establecen directrices específicas que respaldan la elaboración y la implementación del CVEC. Entre estas directrices se encuentran: la adaptación de las actividades educativas al horario y calendario social de las comunidades y, la elaboración y aplicación del Calendario de las nacionalidades como parte integral del proceso educativo.

Además, con la oficialización del Acuerdo Ministerial nro. MINEDUC-2017-00017-A del 23 de febrero de 2017, se ratifican los currículos nacionales interculturales bilingües de las nacionalidades para varios procesos educativos: Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC), Inserción a los Procesos Semióticos (IPS), Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz (FCAP), Desarrollo de Destrezas y Técnicas de Estudio (DDTE), Proceso de Aprendizaje Investigativo (PAI) y el bachillerato del SEIB, con sus respectivas cargas horarias. Estas disposiciones legales dan respaldo y legitimidad al uso del CVEC como una herramienta esencial en el proceso de la EIB.

Es alrededor de este marco legal que el Calendario surge como un instrumento didáctico, que se caracteriza por su capacidad para articular el tiempo de manera coherente con la pertinencia cultural, fusionándose armónicamente con otros calendarios como el nacional y el gregoriano. Asimismo, desempeña un papel crucial como representante de la comunidad educativa, al registrar con precisión las

actividades sociocomunitarias que tienen lugar en su entorno, adaptándose de manera significativa a la realidad cultural y geográfica.

En la identificación de elementos fundamentales, se abarcan diversas esferas que enriquecen su esencia: desde las actividades productivas y económicas arraigadas en la pertenencia cultural, hasta las vivencias socioculturales y las prácticas espirituales propias del pueblo o nacionalidad, las señales de la naturaleza y las actividades educativas a lo largo del año; todas contextualizadas y alineadas con la realidad cultural del grupo, fomentando un enfoque pedagógico integrado con las tradiciones y conocimientos locales. Este enfoque holístico y completo del CVEC refleja su carácter dinámico y auténtico, capaz de abrazar la diversidad y complejidad de la vida comunitaria, integrando de manera armónica la temporalidad cultural con las diversas manifestaciones y actividades que definen la identidad y el quehacer cotidiano de la comunidad educativa.

De todas estas dimensiones se extraen componentes esenciales que enriquecen el proceso educativo, abarcando diversas áreas y actividades que fortalecen el vínculo entre la comunidad y el centro educativo. Las actividades productivas y económicas, que incluyen la producción agrícola, pecuaria, artística, comercio, medicina, gastronomía, turismo, caza, pesca, entre otras, están impregnadas de pertenencia cultural, representando el sustento y la identidad de la comunidad. Las vivencias socioculturales —como las mingas, celebraciones festivas, juegos ancestrales y eventos propios de la comunidad y del centro educativo en diferentes épocas del año— nutren el tejido social y fortalecen los lazos comunitarios. Las prácticas espirituales, arraigadas en las creencias y rituales propios de cada pueblo o nacionalidad y que se manifiestan en momentos específicos del año, profundizan la dimensión espiritual y trascendental de los seres humanos con las deidades.

Las señales de la naturaleza —que son interpretaciones de los fenómenos naturales como indicadores de acontecimientos futuros según la cosmovisión local— conectan a la comunidad con su entorno natural y fomentan el respeto por la tierra y sus ciclos. En definitiva, las señas de la naturaleza son las tendencias del clima que se

avecina ayudan a organizar los tiempos y actividades de la comunidad (Valladolid, 2019). Finalmente, las actividades educativas, que se desarrollan a lo largo del año, se integran de manera contextualizada y en armonía con la realidad cultural del grupo, promoviendo un enfoque pedagógico enraizado en las tradiciones y conocimientos locales, y que, a su vez, enriquecen y enlazan todos los aspectos mencionados anteriormente, conformando así un proceso integral y en constante interacción con la comunidad y su entorno.

La elaboración del CVEC implica un proceso colaborativo y participativo en cada centro educativo, adaptado a su entorno específico. Este calendario se construye con la activa participación de la comunidad, tanto aquellos directamente involucrados en el ámbito educativo como aquellos que están vinculados de manera indirecta.

Dicho proceso inicia mediante un enfoque integral y un diálogo continuo con la comunidad educativa y los miembros locales. Ello no solo implica establecer conexiones sólidas, sino también identificar momentos cruciales, espacios relevantes y personas representativas que garanticen una participación inclusiva y significativa en todas las etapas del proyecto. La construcción y reconstrucción de saberes comunitarios se lleva a cabo mediante una variedad de técnicas, como diálogos de saberes con los amautas, vivencias en eventos sociales, productivos y culturales, entrevistas no estructuradas, observación directa y participativa, así como la exploración de otras fuentes como bibliotecas, reportajes y archivos históricos locales. Esto permite obtener una comprensión profunda y diversa de las prácticas culturales, sociales, educativas y productivas en la comunidad.

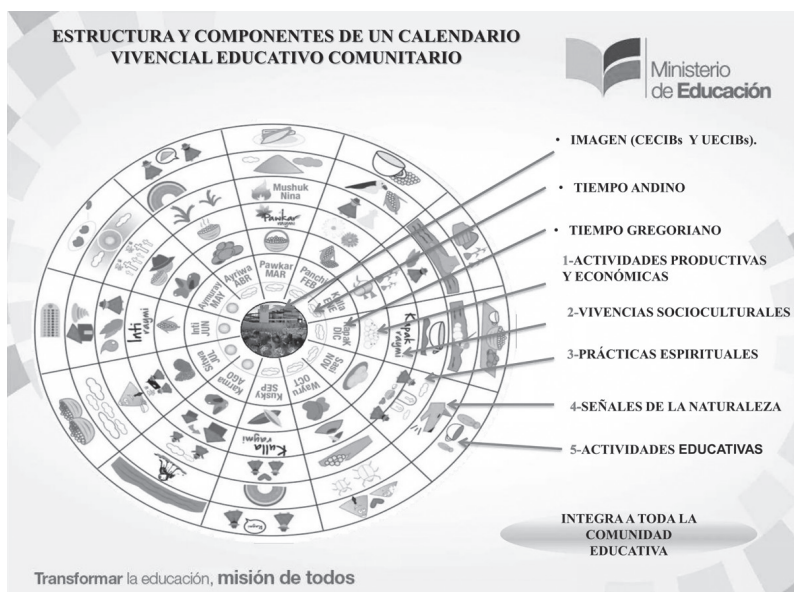
Una vez recopilados los datos, se procede con la sistematización y análisis, organizándolos, clasificándolos y resumiéndolos conjuntamente, para identificar patrones, tendencias y elementos significativos que servirán como base para la elaboración del CVEC. Este proceso dinámico y participativo facilita la integración de la comunidad en la creación de un Calendario que refleje sus tradiciones, valores y conocimientos locales. Así se fortalece el sentido de identidad y pertenencia de la comunidad, promoviendo un aprendizaje que no

solo transmite conocimientos, sino que también valora y preserva la diversidad cultural y lingüística del entorno educativo comunitario.

En la figura 1 puede apreciarse la estructura del Calendario y sus diferentes componentes.

Figura 1

Estructura propuesta por el Ministerio de Educación del Ecuador



Nota. Tomado de SESEIB (s. f.).

La estructura del CVEC se organiza de la siguiente manera: inicia con la representación gráfica del centro educativo comunitario intercultural bilingüe (CECIB), seguido por la marcación del tiempo según la cosmovisión de la nacionalidad respectiva y el calendario gregoriano. A continuación, se detallan las actividades productivas y económicas propias de la comunidad, luego las vivencias socio-culturales que caracterizan la vida comunitaria. Posteriormente, se incluyen las prácticas espirituales particulares de la nacionalidad, seguidas por la interpretación de las señales de la naturaleza según

la cosmovisión local. Finalmente, se presentan las actividades educativas que se desarrollan a lo largo del año, todas ellas integradas de manera armoniosa para proporcionar una representación completa y auténtica de la vida y el conocimiento en la comunidad educativa.

La participación integral en la creación y puesta en práctica del Calendario en la EIB es clave para impulsar la preservación de las lenguas y particularidades culturales. Este enfoque colaborativo involucra de manera activa a docentes, estudiantes, familias, líderes comunitarios y representantes de las diversas nacionalidades, promoviendo una valoración equitativa de sus saberes y experiencias. Este proceso asegura que el Calendario no solo incorpore fielmente los aspectos culturales y cosmovisiones locales, sino que también permita a los y las estudiantes vincularse con su propio aprendizaje, fortaleciendo su identidad cultural.

El carácter colectivo de esta iniciativa fomenta una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad educativa, lo que a su vez incide en la mejora del rendimiento académico y la permanencia escolar. Al “co-crear” el CVEC, se potencia la convivencia intercultural, respetando la diversidad y contribuyendo a la construcción de un tejido social más equitativo e inclusivo. Además, esta herramienta pedagógica no solo transforma el entorno escolar, sino que también se constituye como una estrategia vital para mantener vivas las lenguas y culturas originarias en el contexto educativo ecuatoriano.

En su esencia, el Calendario se erige como un instrumento práctico y colectivo que cada institución educativa moldea en sintonía con su entorno local. Más allá de su función de ubicación espacial, temporal y astronómica, su verdadero valor radica en la promoción de un vínculo ético con la naturaleza. Este enfoque reconoce la condición de los sujetos como usuarios temporales de este planeta, invitándonos a reflexionar sobre nuestra responsabilidad hacia las generaciones futuras y el cuidado del entorno que compartimos.

El CVEC se presenta en una disposición circular que, más allá de lo estético, integra de manera consciente los solsticios de junio y diciembre y los equinoccios de marzo y septiembre (Ministerio de Educación, 2017). Estos momentos clave, profundamente arraigados en la sabiduría

ancestral, no solo regulan el ciclo agrícola, marcando las épocas de siembra, cosecha y preparación de la tierra, también representan un entendimiento holístico del tiempo y el espacio. Para muchas cosmovisiones indígenas el tiempo no es lineal, sino cíclico, reflejando un continuo proceso de renovación en armonía con los ritmos de la naturaleza.

Los solsticios y equinoccios no solo organizan el calendario agrícola, también simbolizan la conexión entre los pueblos originarios y los movimientos vitales de la tierra, que van más allá del ámbito productivo para abarcar el tejido cultural y espiritual de las comunidades (Ministerio de Educación, 2017). Este enfoque cíclico del tiempo constituye una expresión viva del vínculo intrínseco entre los territorios, los recursos naturales y las culturas, siendo un reflejo de la visión holística del mundo que subyace en las cosmovisiones indígenas, donde el conocimiento se encuentra indisolublemente ligado a la tierra y su entorno.

El Calendario, por tanto, se convierte en un espacio dinámico que no solo facilita la enseñanza de saberes ancestrales, también actúa como una herramienta flexible para adaptar el currículo de la EIB a las realidades específicas de cada territorio. Más allá de ser un instrumento educativo, permite a los docentes integrar conocimientos locales y académicos, promoviendo una educación en la que se valoran tanto la diversidad cultural como los ecosistemas locales (ONU, 2006).

Esta herramienta pedagógica impulsa un proceso educativo que no se limita al ámbito cognitivo, sino que también busca educar emocionalmente, promoviendo una conexión auténtica con la diversidad de las realidades comunitarias. Al incorporar el CVEC en el aula, los docentes, por un lado, enriquecen los contenidos curriculares y por otro, crean un espacio de diálogo intercultural que fomenta el respeto, la empatía y el entendimiento mutuo. Esto contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva, que valora y respeta las diferentes formas de vivir y entender el mundo.

La implementación pedagógica del Calendario se apoya en herramientas como la Cartilla de Saberes y Conocimientos Locales (CSCL), un recurso que sintetiza los saberes comunitarios a partir de prácticas y vivencias relacionadas con la naturaleza y la organización

social. Esta cartilla, escrita por narradores locales en su propio idioma e interpretada al español, busca preservar la riqueza lingüística y cultural, sin sustituir la oralidad, sino complementándola para asegurar la transmisión efectiva del conocimiento ancestral (Ministerio de Cultura de Perú, 2019; SESEIB, 2019).

El objetivo de la CSCL es fortalecer la identidad cultural, rescatar prácticas en riesgo de desaparecer y contextualizar el proceso educativo en la realidad de cada comunidad. Este recurso permite a docentes y estudiantes acceder a conocimientos locales, facilitando la creación de materiales didácticos que integren dichos saberes en el currículo, enriqueciendo la enseñanza desde una perspectiva intercultural. Al organizarse en formatos escritos, audiovisuales o digitales, la cartilla se convierte en un recurso accesible tanto dentro como fuera del entorno educativo, contribuyendo al diálogo entre culturas.

Además de su valor educativo, la cartilla tiene un rol crucial en la preservación de conocimientos comunitarios ante la amenaza de su desaparición o apropiación indebida. Así, promueve la participación activa de estudiantes en la revitalización de saberes ancestrales, fortalece el trabajo en equipo y fomenta los valores comunitarios. Este proceso de sistematización de conocimientos, impulsado por el diálogo entre sabios y familias, influye positivamente en las prácticas docentes, permitiendo una reflexión crítica sobre la EIB.

Investigaciones como las de Valladolid (2017) y Sánchez (2011) destacan la relevancia de estos conocimientos para fortalecer la identidad cultural y la conexión entre la cosmovisión andina y la educación. Valladolid subraya la importancia de transmitir saberes que enriquecen la diversidad territorial, mientras que Sánchez explora la complementariedad entre los mundos terrenal y celestial en las prácticas agrícolas andinas, lo que proporciona un marco teórico robusto para la integración de estas cosmovisiones en los CVEC. Ambos enfoques ofrecen una base sólida para articular una educación intercultural que respete y potencie las identidades locales, promoviendo un aprendizaje enraizado en la riqueza cultural y territorial de las comunidades.

Conectando raíces: el CVEC de la Unidad Educativa Inka Samana

La Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Guardiania de la Lengua y Saberes Ancestrales Inka Samana³ se encuentra ubicada en el sur de Ecuador, en la provincia de Loja, específicamente en el cantón y parroquia Saraguro, sector Ilincho. Pertenece a la zona 7 del Ministerio de Educación, Distrito 11D08 y Circuito Saraguro C02, con el código del AMIE 11B00063.

Este centro educativo opera bajo el régimen Sierra y ofrece educación en modalidad presencial. Es de tipo fiscal y su jornada es matutina. Teniendo en cuenta que el SEIB en Ecuador se adapta a diversos niveles educativos y modalidades para asegurar una educación inclusiva y contextualizada que respete la diversidad cultural y lingüística del país, la Unidad Educativa Inka Samana se organiza a través de los siguientes niveles (planteados dentro del mismo sistema): EIFC,⁴ IPS, FCAP, DDTE y PAI.⁵ Estos procesos o niveles edu-

3 Las *unidades educativas comunitarias interculturales bilingües guardianas de las lenguas y de los saberes* son instituciones emblemáticas del sistema nacional de educación, que satisfacen condiciones óptimas de calidad y que se consideran como establecimientos referenciales para la implementación de la EIB y de la etnoeducación en el Ecuador. Estas instituciones desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje con pertinencia cultural y lingüística, con la finalidad de conservar, fortalecer y revitalizar las lenguas indígenas del Ecuador, para generar diálogos entre los conocimientos de las diferentes culturas y para desarrollar y preservar las cosmovisiones y saberes ancestrales en los territorios donde se asientan pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la normativa emitida por el Acuerdo Ministerial nro. 2017-00075-A (art. 2).

4 Dirigido a niños de 3 a 5 años, es lo que se conoce en el sistema tradicional como Educación Inicial. Esta etapa no solo introduce a los niños en un entorno educativo estructurado, también incorpora elementos de la cultura local para fortalecer su identidad desde temprana edad. Ofrece un enfoque educativo que integra el aprendizaje en el contexto familiar y comunitario para fortalecer los lazos entre la escuela y el entorno del niño.

5 El IPS describe el proceso mediante el cual los estudiantes se familiarizan y participan activamente en la interpretación y creación de significados a través de signos y símbolos en diferentes contextos educativos. El FCAP se centra en el desarrollo integral del estudiante, promoviendo habilidades cognitivas, emocionales y motri-

cativos están diseñados para enriquecer el aprendizaje con métodos que integran, tanto conocimientos académicos occidentales como saberes ancestrales de las comunidades indígenas. Luego pasamos al bachillerato, centrado en la formación integral y el emprendimiento comunitario, este representa el nivel más avanzado del sistema de EIB, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos críticos y conscientes de su entorno, capaces de contribuir activamente al desarrollo sostenible y equitativo de la sociedad ecuatoriana.

La distribución de estudiantes en la Unidad Educativa Inka Samana se organiza de la siguiente manera:

Tabla 1

Número de estudiantes de la Unidad Educativa Inka Samana, período lectivo 2022-2023

Proceso educativo	Matrícula mujeres	Matrícula hombres	Total
Educación Infantil Familiar Comunitaria	4	10	14
Inserción a los Procesos Semióticos	6	9	15
Fortalecimiento Cognitivo, Afectivo y Psicomotriz	8	11	19
Desarrollo de las Destrezas y Técnicas de Estudio	14	16	30
Procesos de Aprendizaje Investigativo	25	35	60
Bachillerato General Unificado	35	41	76
Total	92	122	214

Nota. Elaborado a partir de los datos estadísticos de la institución educativa.

ces de manera integrada. El DDTE es un conjunto de prácticas y habilidades que capacitan a los estudiantes para mejorar su eficiencia y efectividad en el proceso de aprendizaje. El PAI es un método que fomenta la curiosidad, la indagación y el descubrimiento a través de la investigación activa y guiada, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes.

El enfoque teórico de la construcción curricular en la Unidad Educativa Inka Samana se fundamenta en la integralidad de las ciencias, las teorías del aprendizaje, los procesos de desarrollo cognitivo por edades y la interculturalidad científica. Es crucial la recuperación y uso de las lenguas ancestrales en este enfoque, que abarca diversos aspectos: la integralidad de los saberes de los pueblos, donde no hay fragmentación, sino una visión global de conocimientos interrelacionados a través de ciclos vivenciales; el desarrollo del conocimiento, que no solo es estructural, sino que considera las necesidades psicológicas y sociales de los estudiantes; y el dominio de los aprendizajes, expresados como acciones aplicadas a la realidad, alcanzados a través del método del sistema del conocimiento. Además, se destaca la interculturalidad científica como una interrelación de saberes y conocimientos, donde la práctica se convierte en ciencia y viceversa, así como el enfoque lingüístico que valora la lengua propia del pueblo kichwa-saraguro y la lengua de interrelación cultural.

La contextualización de los contenidos a la realidad cultural, la valoración de los propios conocimientos de los estudiantes, la simplificación de procesos complejos y la conceptualización de armonizadores de saberes, son características curriculares esenciales para garantizar aprendizajes significativos y la preservación de la identidad cultural y lingüística.

El propósito educativo, conforme a la Planificación Curricular Comunitaria de 2023, se fundamenta en la educación integral. Se busca cultivar la sabiduría y la ciencia en armonía con las normas y principios ancestrales reflejados en la chacana, como símbolo ordenador de la vida. Esta propuesta educativa se basa en valores y principios andinos como el *ama llulla*, *ama killa*, *ama shuwa*, *ama ha'pa* (no mentir, no ser ocioso, no ser ladrón, no ser desleal), y en los principios del *shuk makilla*, *shuk shunkulla*, *shuk yullaylla* (una sola fuerza, un solo sentimiento, un solo pensamiento), enmarcados en los valores de la comunidad como el *ranti ranti*, *ayni*, *chimpapurana*.

El CVEC de la Unidad Educativa Inka Samana se concibe como un instrumento pedagógico con una metodología integral que fusiona actividades comunitarias y pedagogías tradicionales. Este

enfoque se materializa a través de proyectos prácticos, vivenciales e investigativos que integran estrechamente la teoría con la práctica, fomentando un aprendizaje autónomo y práctico. El Calendario busca desarrollar competencias prácticas, y promover valores de responsabilidad individual y colectiva, fundamentales para construir un modelo de vida sostenible y autosustentable en contraposición al modelo globalizado imperante. Además, este enfoque pedagógico tiene como objetivo formar hombres y mujeres libres, participativos, responsables e informados, capacitados para ejercer y defender activamente sus derechos. En esta educación, una parte esencial es la reconstrucción de la conexión con la Pachamama, fortaleciendo el pensamiento andino, la cultura y la lengua, y transmitiendo saberes que permitan vivir en equilibrio y armonía con el Sumak Kawsay (buen vivir). Los estudiantes son capacitados para resolver situaciones, enfrentar retos y alcanzar metas a través del análisis crítico, la investigación y la vivencia directa, desarrollando habilidades y aptitudes que contribuyen al desarrollo social y cultural de la comunidad de Saraguro.

Figura 2

CVEC de la Unidad Educativa Comunitaria Inka Samana



El CVEC: dialogismo comunitario y representaciones comunitarias

El registro de vivencias comunitarias en el CVEC de la Unidad Educativa Inka Samana recoge una serie de experiencias fundamentales para la vida cotidiana y el desarrollo integral de la comunidad. En el Pacha, mes de Kulla Pacha (equinoccio de septiembre) se destacan las vivencias agrícolas, donde la siembra y cosecha de los cultivos son el eje central de las actividades, fortaleciendo así la relación armónica con la Pachamama y promoviendo la seguridad alimentaria. En Kapak Pacha (solsticio de diciembre), las prácticas espirituales adquieren relevancia, con ceremonias y rituales que honran a los ancestros y fortalecen los lazos espirituales de la comunidad. Por otro lado, en Pawkar Pacha (equinoccio de marzo) las vivencias socioculturales cobran protagonismo, con festividades, celebraciones y actividades que fomentan la cohesión social y el sentido de pertenencia cultural. En Inti Pacha (solsticio de junio), las actividades económicas toman el centro del escenario, con el comercio local, la producción artesanal y otras prácticas económicas que sustentan la vida comunitaria.

Finalmente, el registro de vivencias educativas se enfoca en el aprendizaje y la transmisión de saberes, con actividades educativas formales e informales, que contribuyen al desarrollo cognitivo y cultural de las nuevas generaciones, garantizando así la continuidad y preservación de la sabiduría ancestral. Estas vivencias comunitarias se entrelazan para crear un Calendario rico en experiencias significativas que fortalecen la identidad cultural y el bienestar de la comunidad de Saraguro.

En cuanto al registro de señales de la Pachamama, en el CVEC se recoge una valiosa información sobre las manifestaciones del cosmos y la naturaleza, que son interpretadas por la comunidad de Saraguro como mensajes y guías para la vida cotidiana. Las señales del cosmos, como los movimientos de los astros y los fenómenos celestes, son observadas con atención para comprender el ritmo y los ciclos naturales. Del mismo modo, las señales de los animales, como

sus comportamientos y migraciones, son interpretadas como indicadores de cambios en el entorno. Las plantas también ofrecen señales a través de su crecimiento, floración y fructificación, proporcionando información sobre las condiciones ambientales y la salud del ecosistema. Las montañas, el agua, el fuego y el aire también emiten señales, que son interpretadas por la comunidad como mensajes de la Pachamama, señalando eventos naturales y situaciones importantes para la vida comunitaria. Además, existen otras señales menos tangibles, pero igualmente significativas, como los sueños, las visiones y las intuiciones, que son consideradas como comunicaciones directas de la Madre Tierra. Este registro de señales de la Pachamama sirve como una herramienta fundamental para el conocimiento y la armonización con la naturaleza, permitiendo a la comunidad de Saraguro vivir en equilibrio y conexión con su entorno.

Los currículos por procesos y los ejes vivenciales representan enfoques educativos transformadores que se articulan en el CVEC. Los primeros se centran en un aprendizaje gradual y continuo, donde los estudiantes adquieren destrezas y conocimientos a través de experiencias prácticas y reflexión crítica. Este enfoque promueve una educación participativa y adaptable, donde los alumnos juegan un rol activo en la construcción de su saber, aplicando lo aprendido en contextos relevantes y específicos a su entorno social.

Por su parte, los ejes vivenciales destacan la incorporación de experiencias comunitarias y familiares en la enseñanza, integrando saberes locales que enriquecen el contenido académico. Este enfoque refuerza las relaciones entre la escuela, el hogar y el entorno comunitario, facilitando que los y las estudiantes conecten sus aprendizajes escolares con su vida cotidiana y su cultura, lo que favorece un entendimiento más profundo y contextualizado de los contenidos.

La alineación entre los ciclos vivenciales, los currículos por procesos y los ejes vivenciales asegura una formación completa que no solo abarca el ámbito académico, sino que también fomenta el respeto y aprecio por la identidad cultural y el entorno natural. Así, se contribuye a formar individuos comprometidos con su comunidad, conscientes de su herencia cultural, y capacitados para partici-

par activamente en la conservación y fortalecimiento de su patrimonio, elementos clave dentro del marco del CVEC.

Así pues, estos ciclos, eventos y expresiones están intrínsecamente ligados al tiempo andino y gregoriano, marcando momentos significativos en la vida comunitaria. El CEVC propone varios ciclos que reflejan la realidad y las prácticas de la comunidad de Saraguro, como son:

- Ciclo de vida (Runa Pacha): organizado por meses del año y los períodos de lluvia y sequía, este ciclo abarca las distintas etapas de la vida y sus ritmos naturales.
- Ciclo de economía propia: enfocado en las prácticas económicas y emprendimientos de la comunidad, este ciclo resalta la importancia de la autogestión y la economía local.
- Ciclo social, cultural, religioso y organizativo: comprende actividades socioculturales y eventos religiosos que fortalecen la identidad y cohesión comunitaria.
- Ciclo agrícola: centrado en las actividades productivas de la chacra, este ciclo refleja la estrecha relación entre la comunidad y la tierra, así como las prácticas agrícolas tradicionales.
- Ciclo espiritual: incluye prácticas espirituales que conectan a la comunidad con sus creencias y cosmovisión, fortaleciendo el vínculo con lo sagrado y lo trascendental.
- Ciclo cósmico: se enfoca en las señales de la naturaleza, interpretadas como mensajes y guías para la vida cotidiana, permitiendo a la comunidad vivir en armonía con su entorno.
- Ciclo educativo escolarizado: este ciclo comprende las prácticas educativas institucionalizadas de la Unidad Educativa Inka Samana, integrando los conocimientos ancestrales con los contenidos curriculares.

Estos ciclos representan la riqueza y diversidad de la vida comunitaria saraguro, sirviendo como marco para organizar las unidades y círculos de aprendizaje que se trabajan en la Unidad Educativa Inka Samana, fomentando así una educación arraigada en la realidad y las tradiciones locales.

Otro aspecto fundamental que retroalimenta los procesos educativos alrededor del calendario es la chacra saraguro, presente en todas las familias de las comunidades. Es mucho más que un simple terreno agrícola, es el epicentro de la vida y la fuente primaria de sabiduría para el pueblo saraguro. Este espacio constituye el medio de vida, a su vez es un espacio de enseñanza y aprendizaje integral. De acuerdo con las orientaciones pedagógicas de la SESEIB, todas las unidades educativas comunitarias interculturales bilingües deben contar con este espacio vivencial y didáctico.

Para su aplicación y uso, se presenta el Mapa de Saberes-Conocimientos y Dominios Contextualizados como una herramienta fundamental en el proceso educativo, organizando los elementos orientadores de la acción pedagógica, en función de los saberes propios y los ciclos vivenciales. En este mapa se destacan varios elementos clave:

- Pacha: representa los cuatro tiempo-espacios en los que se organiza la vida comunitaria, reflejados en el CVEC.
- Armonizador del saber: actúa como el conector cósmico y energético que permite el desarrollo de las actividades pedagógicas en armonía con la naturaleza, reflejado también en el CVEC.
- Macroproyecto: conjunto de actividades planificadas de acuerdo con el tiempo y espacio, orientadas hacia objetivos comunes que generan aprendizajes significativos.
- Microproyecto-unidad: es el camino para el desarrollo práctico de la pedagogía de la vida en el trabajo, vinculando la vivencia comunitaria con los dominios de aprendizaje.
- Círculo: componente pedagógico alrededor del cual se elaboran las guías de interaprendizaje, indicando el progreso del microproyecto y desarrollando los saberes y conocimientos.
- Objetivo integrador: logro general que se pretende alcanzar en cada proyecto.
- Saberes-conocimientos: incluyen los saberes de cada territorio comunitario, reflejados en el CVEC, así como los conocimientos universales tratados en cada círculo.

- Dominio: competencia integral que un estudiante tiene para resolver problemas de la vida real, integrando saberes y conocimientos en su vida personal, familiar y comunitaria.

Estos elementos constituyen la base para la organización de los proyectos de aprendizaje en la Unidad Educativa Inka Samana, donde se integran conocimientos universales con saberes propios de la nacionalidad kichwa-saraguro en armonía con los ciclos vivenciales. Cada proyecto educativo se estructura en círculos interconectados que facilitan el desarrollo integral del conocimiento de manera significativa. En este contexto, la Unidad Educativa Inka Samana se dedica al rescate, fortalecimiento y difusión del *runa shimi* (lengua indígena) y las prácticas culturales de una sociedad intercultural y plurinacional. Para cumplir con este objetivo, el profesorado implementa una metodología vivencial y práctica, fundamentada en la educación a través del trabajo y en la teoría del “aprender haciendo”, bajo una perspectiva constructivista.

La pedagogía en el contexto de Abya Yala toma como base el *ayllu*, núcleo del *ser educativo*, donde los docentes actúan como mediadores culturales. Estos enfrentan el reto de equilibrar la enseñanza de conocimientos científicos y técnicos contemporáneos con el fortalecimiento de la identidad cultural, los saberes ancestrales y la preservación de la lengua indígena (Santillán y Chimba, 2016). Inspirados en metodologías como el “aprendizaje basado en problemas y proyectos” de Dewey, se promueve el aprendizaje activo mediante la resolución de problemas y la realización de proyectos orientados al desarrollo social. Considerando la diversidad de estilos de aprendizaje, se busca satisfacer las necesidades individuales a través de actividades colaborativas, que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico, el liderazgo y la solidaridad, integrando prácticas vivenciales con bases teóricas y el uso de herramientas tecnológicas.

La Propuesta Pedagógica Comunitaria de 2021 de la Unidad Educativa Inka Samana se fundamenta en la filosofía del pueblo kichwa-saraguro, plasmada en su arquitectura ancestral, y guía las acciones educativas a través del Camino de Gestión Administrativa y

Curricular Comunitaria. Este enfoque abarca las dimensiones: ontológica (ser), epistemológica (saber), pedagógica (hacer) y axiológica (estar). Promueve el desarrollo de los individuos en comunidad y anclando el conocimiento en la chacana. Se destaca la pedagogía de la vida, que integra la práctica con la teoría, y se enfatizan los valores éticos y estéticos saraguro hacia la Pachamama.

El CVEC refuerza la conexión con la naturaleza y la cultura saraguro, organizando el tiempo en ciclos naturales, y promoviendo la preservación de los saberes ancestrales. Esta estrategia no solo asegura la transmisión del conocimiento, sino que también fortalece la identidad y el sentido de pertenencia cultural en las nuevas generaciones, fomentando la colaboración comunitaria y una educación interdisciplinaria.

Fortaleciendo identidades y conectando con el universo: el impacto transformador del CVCE en la EIB

El Calendario constituye una innovación fundamental en el marco de la EIB en Ecuador, destacándose por su capacidad de revitalizar las lenguas y culturas de las comunidades indígenas. La implementación del CVCE en la Unidad Educativa Inka Samana es un claro ejemplo de su potencial no solo en el ámbito pedagógico, sino también en la reafirmación de la identidad cultural. Este enfoque pedagógico fomenta la participación activa de la comunidad, integrando a las familias en la transmisión de conocimientos locales sobre la tierra, los ciclos agrícolas y las festividades, lo que refuerza los vínculos emocionales y prácticos con el territorio ancestral.

Uno de los mayores retos que enfrenta la Unidad Educativa Inka Samana es la coordinación entre el calendario agrofestivo de la comunidad y el calendario escolar oficial. Esta situación subraya la necesidad de flexibilizar las estructuras educativas para incorporar los ritmos naturales y las prácticas culturales locales en el currículo, lo cual no solo enriquece el proceso educativo, sino que también fortalece la identidad cultural de los estudiantes al reconocer y valorar sus tradiciones. Esta adaptación implica una revalorización constan-

te de la cultura local como parte integral del aprendizaje, superando los enfoques educativos rígidos que históricamente han excluido o minimizado las prácticas indígenas.

El uso de herramientas pedagógicas como las guías de interaprendizaje, en conjunto con el CVEC y la CSCL, ha sido clave para estructurar y guiar las actividades educativas de manera contextualizada. Estas guías facilitan la integración del currículo con las tradiciones comunitarias, asegurando que los y las estudiantes se enfrenten a un aprendizaje relevante y significativo que refuerce su identidad cultural, mientras se revitalizan las lenguas y los conocimientos ancestrales.

La implementación de la EIB en el Ecuador no solo responde a las deficiencias de un sistema educativo que históricamente ha impuesto valores externos, también transforma la experiencia educativa en una herramienta para la valoración de la diversidad cultural y lingüística. Al integrar los idiomas y las culturas locales, se fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo que genera una plataforma para el reconocimiento de su identidad y cultura.

A pesar de los avances logrados, persisten obstáculos derivados de una visión histórica marcada por el racismo y los prejuicios, que ha llevado a la desvalorización de las prácticas culturales indígenas. Este proceso ha generado una pérdida de identidad entre los jóvenes, quienes, en algunos casos, rechazan su lengua y cultura debido a una autoimpuesta discriminación. La EIB debe avanzar hacia un modelo que no solo reconozca la diversidad cultural, sino que valore activamente los conocimientos locales como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, los CVCS son esenciales para reflejar la cosmovisión de los pueblos indígenas, ya que integran las actividades del ciclo agrícola y refuerzan la relación profunda entre el ser humano y su entorno. Este enfoque educativo no solo preserva los saberes ancestrales, sino que también promueve una identidad cultural sólida, necesaria para enfrentar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva arraigada en la tradición y el respeto por la naturaleza.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo brindado al proyecto “Discursos y prácticas en torno a la interculturalidad: la experiencia de los actores educativos” (CORI-2023-7) financiado por la Universidad Nacional de Educación (Azogues, Ecuador).

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Ministerial 00075-A. (2017, 18 de agosto). *Mediante el cual se acuerda reconocer y consolidar como Guardianas de la Lengua y de los Saberes, a las Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Acuerdo Ministerial 0112. (1993, 31 de agosto). *Mediante el cual se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y el correspondiente Currículo para la Educación Básica*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Acuerdo Ministerial 044. (2013, 5 de diciembre). *Mediante el cual se acuerda fortalecer e implementar el modelo del sistema de educación intercultural bilingüe, en el marco del nuevo modelo de estado constitucional de derechos, justicia, intercultural y plurinacional*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Constitución de la República del Ecuador*. (2008).
- LOEI. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial nro. 417.31.
- Ministerio de Cultura de Perú. (2019). *Sistematización de experiencias que han recuperado e implementado conocimientos y saberes ancestrales o locales en las buenas prácticas de adaptación al cambio climático en la región Cusco*. <https://bit.ly/3DKeOzG>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017, 21 de diciembre). *Calendario Vivencial Ancestral 2017* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3XUbsqZ>
- ONU. (2006). *Hacia un enfoque holístico para la protección del conocimiento indígena: las actividades de las NU, el “Patrimonio Bio-cultural Colectivo” y el FPCI-UN*. <https://bit.ly/4bRXLbs>
- Sánchez, R. (2013). Simbolismo y ritualidad en torno a la papa en los Andes. *Runa Yachachiy*, 15(27), 15-42. <https://bit.ly/4bybpk0>

- Santillán, M. L. y Chimba, F. (2016). *Ishkay Yachay: propuesta de educación intercultural bilingüe para vigorizar los saberes ancestrales andinos en equivalencia con la modernidad*. Yachay Wasi.
- SESEIB. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- SESEIB. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- SESEIB. (s. f.). *El Calendario Vivencial Educativo Comunitario y las Cartillas de Saberes y Conocimientos Locales* [Diapositiva de PowerPoint].
- Valladolid, R. J. (2017). *El calendario Ritual Agrofestivo en la enseñanza comunitaria e intercultural*. Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.
- Valladolid, R. J. (2019). Cosmovisión campesina andino-amazónica y agricultura campesina andina. *Biblioteca Virtual del IESPP Huancavelica*, 1, 15-19. <https://bit.ly/4kUC7re>