



Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas

María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda,
Gabriela Czarny y Cecilia Navia
(Coordinadores)

Universidad Politécnica Salesiana

*María Sol Villagómez, Gisela Salinas,
Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia
(Coordinadores)*

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas



ABYA
YALA | UPS

2021



<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21446>

<http://abyayala.org.ec>

REPENSANDO PEDAGOGÍAS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LAS AMÉRICAS

© María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny
y Cecilia Navia (Coordinadores)

Autores: Aurora Iza, Cecilia Navia, Daniel Mato, Diana Ávila Camargo, Elba Gigante, Elizabeth Castillo Guzmán, Ernesto Díaz Couder, Fernando Garcés, Gabriela Czarny, Gisela Salinas, Gonzalo Soriano, John Jader Agudelo, Jose Antonio Caicedo Ortiz, Juárez Melgaço Valadares, Leonardo Marques Soares, Luis Montaluisa, Macarena Ossola, María Sol Villagómez, María Verónica Di Caudó, Noelia Di Prieto, Nuria Rodríguez, Sebastián Granda, Seín Ariosto Laparra, Soledad Guzmán, Stella Maris García, Walmir Thomazi Cardoso, Weimar Giovanni Iño

1.ª edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
PBX: (+593 7) 205 0000
Fax: (+593 7) 408 8958
correo-e: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI)

ISBN impreso: 978-9978-10-614-3
ISBN digital: 978-9978-10-616-7

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

Publicación dictaminada por pares académicos ciegos. Se enmarca en el desarrollo de la investigación que se impulsa desde el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI), de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, y del Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI) de la Universidad Pedagógica Nacional, México.



Introducción

*María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda,
Gabriela Czarny y Cecilia Navia*

PRIMERA PARTE

Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional

Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá
del antropocentrismo

John Jader Agudelo

Principios del *sentipensar* maya: hacia una heurística
inter-transcultural

Seín Ariosto Laparra

La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020).
Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos
y Etnoeducación Universitaria

Jose Antonio Caicedo Ortiz, Elizabeth Castillo Guzmán

SEGUNDA PARTE

Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias

Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria
con estudiantes indígenas en México

Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia

La Universidad ante los derechos indígenas:

Bilingüismo / Interculturalidad

Stella Maris García y María Verónica Di Caudo

Astronomía nas culturas: uma formação baseada
na educação de Paulo Freire
*Leonardo Marques Soares, Juárez Melgaço Valadares
y Walmir Thomazi Cardoso*

La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales.
La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana
Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán y Aurora Iza

TERCERA PARTE

Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación

Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales
en la provincia de Salta (Argentina)
*Macarena Ossola, Gonzalo Soriano, Nuria Rodríguez
y Noelia Di Prieto*

«La mujer indígena también puede salir adelante»:
Perspectivas y trayectorias de mujeres *kichwa* universitarias
*Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez
y Sebastián Granda Merchán*

Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia
Weimar Giovanni Iño

CUARTA PARTE

Políticas, diferencia cultural y racismo en educación

El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México
Ernesto Díaz Couder, Elba Gigante

El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones
de educación superior
Daniel Mato

Semblanzas



Introducción

María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda,
Gabriela Czarny y Cecilia Navia

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas resulta un ejercicio de reflexión y documentación de proyectos de investigación y de programas de formación en educación superior que se han desarrollado con estudiantes indígenas y afrodescendientes, así como desde una lectura crítica de las políticas educativas de educación intercultural bilingüe (EIB) en Centro y Sudamérica. Buscamos poner en debate múltiples procesos educativos, políticos y epistémicos que, desde finales del siglo XX y bajo el impulso de lo que conocemos como EIB, se han desarrollado con la participación de actores diversos: docentes, académicos, activistas, comuneros, estudiantes, agencias gubernamentales y no gubernamentales.

Esta apuesta surge del diálogo entre docentes y estudiantes que venimos trabajando el tema de la formación de docentes indígenas y de profesionales indígenas para el campo educativo, en instituciones con larga data en estos procesos como la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México.

La Universidad Politécnica Salesiana ofrece desde 1994 la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, con el objetivo de formar a los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Hasta el 2016 la carrera operó en modalidad semipresencial, combinando encuentros presenciales en territorio (la Universidad cuenta con seis centros de apoyo en la zona andina y la Amazonía) con trabajo autónomo por parte de los estudiantes. A partir del 2017 el programa funciona en

modalidad en línea, pero manteniendo tutorías colectivas en territorio durante los fines de semana. La carrera cuenta, al momento, con 1400 graduados que se encuentran laborando en escuelas comunitarias, instituciones educativas del milenio, direcciones de educación distritales y zonales, así como en la planta central de la Subsecretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Villagómez, 2019).

La UPN ofrece desde 1982, en una modalidad presencial en la Unidad Ajusco de la Ciudad de México, la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) y, a partir de 1990, en una modalidad semipresencial, las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) en 23 entidades federativas (provincias), 37 unidades y 84 subsedes de la UPN, destinadas a maestras y maestros de educación indígena en servicio que no contaban con estudios de licenciatura; han cursado aproximadamente 45 000 docentes (Salinas, 2021). La LEI y las LEPEPMI surgieron a partir de las demandas de organizaciones y de profesionales indígenas que, desde esos años, ya planteaban la descolonización desde la educación.

Tal vez valga la pena puntualizar que, estas propuestas de formación de sujetos provenientes de comunidades originarias de lo que se denomina América al mismo tiempo que Abya Yala, resultan de las primeras que se han formulado en el campo de la educación superior bajo la denominación indígena o de enfoques interculturales. Estos temas, hoy, marcan una agenda en la región a través de la cual se busca abrir y al mismo tiempo, interpelar el sentido homogeneizante y colonial que han mantenido las instituciones.

La formación de docentes indígenas, en programas que vienen repensando el tema en diálogo y con aproximaciones diversas con las juventudes y las comunidades denominadas indígenas, resulta un campo que se ha ampliado y enriquecido en las últimas décadas. Lo anterior tiene ya varias derivaciones, posicionamientos y efectos en los procesos escolares, educativos y políticos que han incidido en actores diversos, así como en los sectores que históricamente siguen atravesados por in-



equidades, desigualdades y racismos y que se recrudecieron, aún más, con la pandemia de COVID-19, iniciada en marzo de 2020.

La denominada EIB cuenta ya con un debate importante en la región, en el que docentes, jóvenes y familias de diversas comunidades y pueblos han participado en distinta medida construyendo y apropiándose de múltiples significados. Reconocemos que bajo esta perspectiva construida por la Academia desde los años sesenta (López, 2021) se han impulsado en la región un conjunto importante de iniciativas que, desde diferentes horizontes y modalidades, han buscado dar respuesta a las demandas educativas de los pueblos indígenas y afrodescendientes; y adecuarse a su dinámica de vida y proyectos políticos. Lo anterior ha tenido como telón de fondo las movilizaciones indígenas en el continente, que han cuestionado el modelo jerárquico y racializado a partir del cual se han organizado las sociedades latinoamericanas.

En las experiencias que pueden identificarse en los diversos países, el papel de las comunidades como actores centrales en la construcción de lo que puede denominarse «escuela» ha sido central y el de los maestros y maestras indígenas que han buscado caminos diversos para encontrar herramientas que les permitan construir nuevas perspectivas y proyectos educativos que respondan a sus expectativas y problemáticas.

Así también, la EIB resulta un discurso presente en las políticas educativas de varios de los sistemas educativos generales —y no solo específicamente las dirigidas a pueblos indígenas y afrodescendientes—. Bajo esta denominación se han desarrollado una diversidad de propuestas que no siempre se autonombran bajo este enfoque, aunque retoman de él diversos aspectos para construir proyectos educativos, comunitarios, con orientaciones autónomas y recuperando también perspectivas de la educación popular que en la región han tenido su marca con la obra de Paulo Freire. En este sentido, es interesante preguntarnos, de qué manera la educación intercultural o intracultural bilingüe ha contribuido a superar y/o afrontar el colonialismo epistémico, político, cultural, social y educativo, así como diversas formas de desigualdad y racismo.

A partir del diálogo y la comunicación entre equipos de investigación de la UPS y la UPN, hemos convocado a un pensar entre-varios este campo de estudio. En el marco del trabajo impulsado desde el Seminario de Formación de Profesionales para la Educación Indígena (FPEI/UPN) y del Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad (GIEI/UPS), venimos postulando y debatiendo algunas de las complejidades y pendientes en el ámbito de la formación de profesionales y docentes para la educación indígena, comunitaria, intercultural bilingüe atravesadas por las políticas de deterioro de la educación pública y el aumento de las desigualdades, inequidades y racismos en la región.

A través de una mirada cuestionadora sobre los procesos y resultados educativos, se busca dar cuenta de algunos logros, así como de las persistentes dificultades que enfrentan estas propuestas. Principalmente se documenta lo que en algunos escenarios y contextos de la región y con diversos actores involucrados, se ha construido en y a contrapelo de los sistemas educativos, proyectos y procesos formativos bajo una perspectiva de educación intercultural, inter/intracultural bilingüe, de etnodesarrollo y otras que afloran bajo epistemes y concepciones propias, cobijadas por el uso de las lenguas originarias y los proyectos político-comunitarios. Al mismo tiempo, se da cuenta del papel que vienen teniendo las Universidades en la construcción de nuevos escenarios que más allá de la denominación intercultural, reconocen cambios para la ampliación de las visiones en sociedades pluriculturales, plurinacionales, pluriétnicas. Así también, se pone en discusión el uso y los fines de la educación denominada intercultural o inclusiva en los contextos neoliberales de las últimas décadas y la permanencia y reproducción de prácticas racistas en las instituciones de educación superior.

Sin pretender hacer un «balance» de lo que en Centro y Sudamérica se viene debatiendo y postulando en el campo educativo de la EIB, la obra muestra procesos y actores en acción, afrontando retos en diversos campos del conocimiento y en la búsqueda por la construcción de nuevas propuestas y escenarios alternos. También se discute sobre los



avatares para la transformación de las instituciones, los efectos y/o impactos de los procesos formativos más centrados en la educación superior, así como los imperativos por una permanente atención y vigilancia epistémica sobre los encubrimientos que desde las políticas educativas, aún bajo la denominación de EIB, generan falsas integraciones e inclusiones que sostienen y reproducen racismos.

Horizontes que anuncian nuevos caminos

El marco de perspectivas y propuestas que en la región se han generado para desarrollar una educación intercultural bilingüe para comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes ha promovido un intenso debate y resignificación del sentido educativo y político de la educación en general. Es así que, y a lo largo de los trabajos que integran esta obra, podemos distinguir que en este campo de estudio, se profundiza en líneas de investigación como las siguientes:

- a. La construcción de perspectivas propias aun y, en algunos contextos, desde la camisa de fuerza que resultan las instituciones marcadas por estructuras coloniales y perspectivas homogenizantes y aquí, un abanico que se despliega hacia diversos ámbitos del conocimiento.
- b. El uso de los conocimientos para la reformulación desde los propios contextos y bajo perspectivas «propias» que buscan el desarrollo de estrategias construidas desde las epistemes de los pueblos y comunidades.
- c. Los espacios intersticiales que surgen al interior de las instituciones, en los currículos, las pedagogías y las docencias para ampliar procesos de imbricación de historias e identidades negadas a través de la recuperación de aprendizajes silenciados para desde allí, *re-leer* los nuevos procesos formativos.
- d. El acceso y paso por la Universidad como ámbito transformador en los temas de género, mujeres indígenas, juventudes indígenas, migrantes, sectores populares que recuperan la interseccionalidad y la vinculación con organizaciones diversas.

- e. Las diversas estrategias para el desarrollo y uso de las lenguas originarias en distintos ámbitos y niveles educativos, así como la incorporación creciente de las nuevas tecnologías, lo cual amplía las posibilidades para el aprendizaje y la enseñanza intercontinental.
- f. La persistente fagocitación de categorías como las de diversidad, interculturalidad e inclusión en la construcción de políticas educativas desde la misma matriz de Estado moderno, bajo ideas únicas de nacionalismo y ciudadanía.
- g. La visibilización del racismo, su reproducción, persistencia y efectos en las instituciones de educación superior.

La organización de la obra

Esta obra se realizó durante la pandemia de COVID-19, en momentos en que los servicios educativos fueron suspendidos y las estrategias que se desarrollaron no tomaron en cuenta la complejidad de condiciones sociales, económicas, brechas digitales en pueblos y comunidades, el uso de las lenguas originarias, la homogenización de los programas, la falta de capacitación para los docentes, entre otros. Participan 27 autores de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México, que venimos trabajando desde hace muchos años en el ámbito de la EIB, la formación de docentes y profesionales indígenas, con propuestas educativas con población afrodescendiente, así como en programas y en acciones universitarias que buscan abrir espacios para las diversidades. El libro se encuentra organizado en cuatro secciones:

- Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional.
- Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias.
- Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación.
- Políticas, diferencia cultural y racismo en educación.



La obra inicia con la sección **Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional**, la cual inicia con el capítulo **Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo** de *John Jader Agudelo*. Este escrito presenta, en primer lugar, un cuestionamiento al modelo civilizatorio y una breve mirada a algunas de las consecuencias que el antropocentrismo moderno ha generado en nuestras relaciones con la naturaleza. Luego sugiere cómo la interculturalidad asumida desde la sabiduría ancestral contiene claves para superar la mirada antropocéntrica y transformar nuestras relaciones con la Madre Tierra. A partir de allí, se articula la reflexión desde la experiencia educativa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, señalando algunas de las rupturas que este programa ha logrado generar con una apuesta de formación enraizada en los territorios, en diálogo con las sabidurías de los pueblos ancestrales y otros conocimientos.

En el segundo capítulo, *Seín Ariosto Laparra*, en su texto **Principios del *sentipensar* maya: hacia una heurística inter-transcultural**, expone los cuatro principios identificados en el *sentipensar* de Abya Yala, aun cuando las evidencias empíricas se muestran desde el tsetal y tsotsil, lenguas mayas habladas en Chiapas, México. Se reconoce que existen registros de estos tipos de pensamiento en diversas culturas originarias del continente. Dado que se apuesta por la construcción de una perspectiva inter-transcultural, se retoma también aportaciones de pensadores de otras culturas que coinciden en la necesidad de reconstruir nuestras sociedades desde los procesos formativos, donde el *sentipensar* originario adquiere relevancia y pertinencia. Se propone que la comprensión de estos principios, desde una mirada compleja, ayude a sustentar una perspectiva heurística-didáctica que conduzca a repensar el hecho educativo y fortalecer las experiencias pedagógicas en contextos indígenas.

En el capítulo **La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria** de *Jose Antonio Caicedo* y *Elizabeth Castillo*, se abordan los procesos y las políticas de educación

intercultural que han hecho carrera en la mayoría de países de América Latina y que expresan una diversidad de nociones, prácticas y enfoques. La experiencia colombiana tiene rasgos distintivos con respecto a este devenir, al menos en tres planos. De una parte, la emergencia de la interculturalidad está asociada a las luchas políticas y culturales de los movimientos sociales étnicos (indígenas y afrodescendientes fundamentalmente), promovidas a partir de los años setenta del siglo pasado. En segundo lugar, la perspectiva intercultural en su primera etapa, está articulada a la noción de etnoeducación, con la cual se cobijaron las demandas educativas y de control cultural para las poblaciones reconocidas como grupos étnicos en Colombia. En tercer lugar, la amplia trayectoria de la formación docente intercultural en Colombia, deriva fundamentalmente de la configuración de políticas culturales de los movimientos sociales étnicos en las que se incluyen la Educación propia, la Catedra de Estudios Afrocolombianos y La pedagogía de la Madre Tierra de reciente emergencia. Este artículo retoma elementos históricos y políticos de esta experiencia y propone una lectura de tres décadas de formación docente intercultural en Colombia con el propósito de organizar una memoria de sus recorridos, avances y tensiones más recientes.

La segunda sección, **Propuestas y experiencias universitarias en procesos de transformación en y para las diversidades**, inicia con el capítulo **Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México** de *Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia*. En el marco del debate sobre descolonización en las Universidades, las autoras recuperan experiencias de estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional de México, en las que se hacen presentes diversas formas de interacción y tradiciones epistemológicas. Encontramos que en ellas se configuran espacios relacionales que invitan a vínculos horizontales en los que se abren posibilidades para aprendizajes de doble vía para formar-se/formar-nos y mirar-se/mirar-nos estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva se advierten espacios para la emer-

gencia de empoderamientos de los estudiantes a partir de la confianza, de compartir y reconocer-se como portadores de conocimientos de sus pueblos y comunidades, así como de reflexionar sobre sus historias de escolarización. Igualmente, se reconoce la necesidad de cuestionar las condiciones de trabajo y las estructuras verticales y unidireccionales que marcan a las instituciones apegadas a enfoques disciplinares que fragmentan, jerarquizan y excluyen la diversidad de saberes y epistemes de los estudiantes, así como, los factores estructurales de exclusiones, desigualdades y racismos.

El segundo capítulo de esta sección, **La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo/Interculturalidad** de *Stella Maris García y María Verónica Di Caudo*, presenta el desarrollo de un proyecto de talleres de lengua moqoit con niñas y niños de un nucleamiento urbano de población mocoví en la localidad de Berisso (provincia de Buenos Aires, Argentina). Se reflexiona sobre algunos alcances y limitaciones que surgen en situaciones educativas donde se despliegan relaciones interculturales mediadas por la Universidad que acompaña el proyecto desde el área de extensión universitaria. A pesar de que existen limitaciones administrativas, económicas y políticas, en este trabajo se visibiliza que la Universidad es un actor importante en la construcción de la educación intercultural y que puede y debe hacerlo desde las dimensiones que la constituyen: docencia, investigación y extensión.

Astronomía en las culturas. Una formación basada en la educación de Paulo Freire de *Leonardo Marques Soares, Juez Melgaço Valadares, Walmir Thomazi Cardoso*, o presente estudo investigou o desenvolvimento e os resultados de um curso de formação docente em exercício realizado a distância. Foram abordados conteúdos da Astronomia Cultural, usando uma metodologia de ensino estruturada na Educação Problematicadora de Paulo Freire. Os dados foram coletados por meio de reuniões de planejamento ao longo do curso, de gravações das aulas e questionários de avaliação. As conclusões apontam para uma efetiva coerência entre os conteúdos e metodologias da Astronomia Cultural

com os princípios da Educação de Paulo Freire. Ao longo do processo os docentes ampliaram a capacidade de problematizar os seus contextos culturais, físicos e socioambientais. Foram valorizados os saberes popular e tradicional, dando espaço para um diálogo intercultural com o conhecimento científico.

Esta sección cierra con el capítulo **La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales. La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana** de *Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Aurora Iza y Sebastián Granda Merchán*. Aquí se reconstruye la experiencia de enseñanza del quichua en modalidad virtual, impulsada desde la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador. En un primer apartado se muestra el lugar que ha ocupado el uso y enseñanza de las lenguas indígenas desde los orígenes de la Carrera en 1994 y el rediseño realizado a partir de los cambios en la normativa universitaria. Luego se da cuenta de los criterios lingüísticos y curriculares tomados en cuenta para el diseño del Programa *Ñukanchik shimi*. En tercer lugar, se presenta el proceso de montaje del curso en el ambiente virtual de la Universidad, sus componentes y diseño pedagógico. Los elementos del diagnóstico inicial y los avances de una primera evaluación de la experiencia son ilustrados en un último apartado.

Otra sección de textos se integra en **Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación**. En el primer capítulo, **Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta, Argentina**, de *María Macarena Ossola, Gonzalo Víctor Humberto Soriano, Nuria Macarena Rodríguez y Noelia Daniela Di Pietro*, se indagan las trayectorias escolares de mujeres rurales e indígenas que desarrollan carreras de grado en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). El objetivo es dar cuenta de las singularidades de sus trayectorias formativas en los niveles inicial, primario, secundario y superior, reconociendo las formas de participación que ellas han tenido en cada uno de estos niveles educativos, como también, los aprendizajes interculturales que desarrollaron



durante sus estudios formales. La investigación es cualitativa y se asienta en la realización de entrevistas semiestructuradas, a través de las cuales se reconstruyen parcialmente sus experiencias escolares, vinculándolas con las variables de etnicidad, ruralidad, filiaciones identitarias y género.

En el capítulo **La mujer indígena también puede salir adelante. Perspectivas y trayectorias de mujeres kichwa universitarias** de *Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez y Sebastián Granda Merchán* se reconstruye la experiencia universitaria de ocho mujeres kichwa de contextos rurales, desde el momento en que deciden ingresar a la Universidad, pasando por sus vivencias durante el proceso formativo, hasta su vida posterior a la graduación. Las dos preguntas que se busca responder son ¿qué estrategias/alianzas pusieron en juego las mujeres indígenas para ingresar a la Universidad y sobrellevar el proceso formativo? y ¿cuáles fueron los aportes de la formación universitaria en su vida personal y profesional? Se argumenta que la educación superior constituye un recurso supremamente importante en la vida de las mujeres indígenas de contextos rurales, por cuanto les ofrece el capital cultural y simbólico necesarios para mejorar sus condiciones de vida, pero también para poner en tensión y resquebrajar las relaciones de subordinación que viven en los espacios familiar, laboral y comunitario.

En el último trabajo de esta sección, *Weimar Giovanni Iño* nos presenta en **Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia** una investigación sobre el Programa de Admisión Provincial de la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia. El autor se interroga cómo se puede incorporar en la formación universitaria el enfoque intercultural, intracultural y descolonizador, teniendo en cuenta que en las aulas se privilegia el saber monocultural y eurocéntrico. Destaca, entre sus resultados, la participación de los becarios en su rol de universitarios y del proceso de aprendizaje, frente a una tendencia a homogenizar a la población joven rural, que no valoriza la identidad étnica. También señala que existe una apropiación del espacio universitario por parte de jóvenes rurales migrantes desde estrategias de adaptación

al ritmo institucional de la Universidad, entre otros hallazgos. Anota que las universidades deben tener la capacidad de abordar la diversidad desde la globalidad y particularidad de los estudiantes.

Finalmente, en la sección de **Políticas, diferencia cultural y racismo en educación**, se presenta **El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México** de *Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante Rodríguez*. En este documentan y analizan cómo en el período presidencial de 2012 a 2018 en México, se concretó una profunda reforma educativa que venía siendo impulsada desde años antes por sectores empresariales mediante organizaciones civiles que se presentaban como iniciativas «ciudadanas» y en la que existe una notable coincidencia con el proyecto estadounidense conocido como *No Child Left Behind*. Para el caso de México, entre otras cosas, esto ha significado la dilución del interés en la educación intercultural, para pasar a enfatizar la «inclusión educativa», más interesada en las particularidades de los alumnos que en la pertinencia lingüística y cultural de la educación para los pueblos originarios. Aunque la presente administración (2018-2024) ha ofrecido una profunda transformación del régimen neoliberal imperante hasta el 2018, en términos de propuesta pedagógica para atender la diversidad, esta aún se encuentra en construcción.

Esta obra se cierra con **El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior** de *Daniel Mato*. Sostiene que el racismo es constitutivo de todas las sociedades americanas. En todas ellas tiene carácter estructural, impregna todas sus instituciones y se reproduce a través de ellas. Pero en las latinoamericanas está tan *naturalizado* que la utilización de este concepto suele limitarse a hechos que ocurren en Estados Unidos o Europa. Mientras que, respecto de nuestro medio, generalmente solo se utiliza para nombrar acciones explícitas de «*discriminación racial*». Los sistemas educativos tienen gran responsabilidad en la *naturalización y reproducción* del racismo. Muy especialmente la tienen los sistemas e instituciones de educación superior, porque en ellos no solo ocurren hechos de *discriminación* hacia

personas de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que, además, sus planes de estudio excluyen las visiones de mundo, idiomas, epistemologías y conocimientos de estos pueblos. Es en este marco que se forman los docentes de los otros niveles educativos, así como profesionales que consciente o inconscientemente continúan reproduciéndolo. Debido a estos problemas *no es suficiente con que la Educación Superior sea intercultural*, debe ser *antirracista*. Debe comprometerse a erradicar todas las modalidades de racismo, tanto en su interior como en las sociedades de las que forman parte.

Invitamos a la lectura de los trabajos que se presentan en esta obra, mirando los desafíos que se plantean para la transformación de la educación intercultural bilingüe, de las instituciones de educación superior y los paradigmas epistemológicos que las sostienen, y que entran en tensión con propuestas construidas desde otros lugares y perspectivas.

Referencias bibliográficas

- López, L. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Ciencia y Cultura*, 25(46), 41-66.
- Salinas, G. (2021). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de maestros indígenas*. UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/fasciculos?download=541:14-las-lepepmi>
- Villagómez, M. S. (2019). Desafíos de la formación del profesorado para la educación intercultural bilingüe. En F. Garcés y R. Bravo (coords.), *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 217-240). Abya-Yala-UPS.

Primera parte

Pedagogías propias que se construyen desde lo comunitario/local/regional



Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo

John Jader Agudelo

El derrumbe de una mirada petrificada

El 28 de abril de 2021 inició un gran estallido social en Colombia, uno más en los históricos gritos de indignación en Aby Yala. Gritos que salieron a las calles después de llevar un año en medio del escenario COVID-19 que, globalmente, hemos padecido junto con el cerramiento de nuestras bocas y voces en forma de tapabocas, —de manera foucaltiana, un dispositivo de biopolítica—. Se alzó Colombia en un gran paro nacional, tras la propuesta del Gobierno de Iván Duque de una reforma tributaria exigiendo tributar, principalmente, a sectores populares asalariados y a la clase media, justo a los sectores más golpeados por los efectos de la crisis socioeconómica que agudizó la pandemia. Sin embargo, estábamos ante un reclamo y una indignación histórica con muchas más raíces que una reforma tributaria.

En Cali, una de las principales ciudades de Colombia, ese 28 de abril observamos una escena: en el centro se ve la estatua de un supuesto prócer de la patria, Sebastián de Belalcázar, atados a esta pesada y gris escultura, podemos ver lazos tensados mientras de ellos jalan con la fuerza de la ancestralidad de siglos, mujeres y hombres del pueblo Misak del sur de Colombia, sus piernas asentadas en conexión con la Tierra Madre derriban mucho más que una estatua colonial, cae mucho

Es un acto por la dignidad de los pueblos indígenas y la resistencia frente a la narrativa monocultural de una historia universal eurocentrada, llena de silenciamientos continuos (Agudelo, 2016). Mientras que, para la narrativa oficial del Estado, Belalcázar es un prócer con estatuas en Popayán y Cali donde se le reconoce como «fundador»; para los pueblos Misak y Nasa, es un genocida. En menos de un año, era la segunda vez que se derrumbaba una estatua de Belalcázar, el pueblo Misak ya había llevado a cabo un juicio, desde el Movimiento de Autoridades Indígenas del Suroccidente, como parte de un proceso de lucha decolonizadora y que dio a conocer en documento oficial de su organización. El documento en una parte de su encabezado afirmaba sobre Belalcázar: «a quien la historia de la voz racista y colonial lo describe como el conquistador de Popayán» (Resolución 0535 del 12 de abril de 2019)¹.

Esta acción fue argumentada de manera clara y firme por autoridades indígenas del sur occidente de Colombia: «Tumbamos a Sebastián de Belalcázar en memoria de nuestro cacique Petecuy, quien luchó contra la corona española, para que hoy sus nietos sigamos luchando para cambiar este sistema de gobierno criminal que no respeta los derechos de la Madre Tierra» (Torrado, 2021). Derrumbar la mirada petrificada del eurocentrismo y el sistema depredador desarrollista es un acto en defensa de la Madre Tierra, el mundo de relaciones que, muchas estatuas modernas grises han querido sepultar, ha sobrevivido por siglos y hoy reclama su lugar.

Mas allá del antropocentrismo

La colonización sirvió como base de afianzamiento del espejismo planteado por el desarrollo capitalista bajo la promesa de un pro-

1 El juicio contra Belalcázar muestra que el pueblo Misak no ha improvisado el derrumbamiento de estas estatuas, no es producto del acaloramiento de un hecho coyuntural. Lo hace en su lucha descolonizadora de larga duración, bajo la cual vienen llevando a cabo acciones de resistencia organizada por siglos. <https://www.justiciapazcolombia.com/comunicado-de-autoridades-indigenas-sobre-el-juicio-popular-a-sebastian-de-belarcazar/> (Sep. 17, 2020). Consultado el -2 de mayo de 2021.

greso lineal sin límites. Esto llegamos a entenderlo con más claridad, con aportes como los de Enrique Dussel (2000) cuando plantea que modernidad, colonialismo y capitalismo son coexistentes y se constituyen mutuamente. Quijano (2000) nos ayudó a entender la articulación de ese patrón colonial de poder al sistema mundo, al develar al eurocentrismo como la hegemonía ejercida por Europa, autonombrándose centralidad para ejercer una superioridad colonial epistemológica con poder de censurar cualquier otra interpretación de mundo. En sus rasgos fundantes este proyecto moderno aparece como el ideal de progreso desde la racionalidad de un individuo que abraza el antropocentrismo y construye a la naturaleza como el opuesto (Lander, 2000), de allí esa construcción de otredad del salvaje sin razón y sin alma, una colonialidad del ser (Maldonado, 2007) que encubre el genocidio, el epistemicidio (Sousa, 2010) y las cruzadas contra todas las espiritualidades de los pueblos indígenas de Abya Yala.

En el seno de ese modelo de vida moderna con motor desarrollista encontramos el patrón determinante para su macabro éxito, la separación del ser humano de la naturaleza, todo en nombre de Dios y con la bendición de la espada civilizatoria. Desde este eurocentrismo que se asume como ojo de Dios para darle orden a los territorios colonizados, obtienen legitimidad una serie de relaciones enmarcadas en un dualismo cartesiano: geopolíticas (centro-periferia), económicas (desarrollado-subdesarrollado), epistémicas (ciencia-saberes mitológicos), subjetivas y culturales (civilizado-bárbaro). Este entramado dualista permite un ejercicio de legitimación unilateral y de dominación que universaliza solo una forma de racionalidad y desplaza a la periferia todo otro tipo de episteme, por supuesto, estos saberes mitológicos habitan en los territorios de la barbarie y el subdesarrollo.

De allí la campaña del «evangelizar, castellanizar y civilizar» para traer el espejismo del desarrollo a toda América Latina. Este marco civilizatorio del progreso no nos tiene donde gran parte del mundo desarrollado anunciaba, por el contrario, ha llevado a la raza humana y

todas las demás especies no humanas a un desequilibrio exponencial; el planeta no está contaminado, lo estamos todos. La naturaleza no está en crisis, lo estamos todos; las especies en vías de extinción al igual que las extintas, solo reflejan que también viene desapareciendo una parte de humanidad en nosotros con cada muerte. América Latina ha generado una gran dependencia de sus economías en las riquezas de la biodiversidad de sus territorios y las consecuencias están cobrando vidas a todo nivel. ¿De dónde emerge la mayor parte de esta crisis, sino del modelo desarrollista y su constituyente arrogancia antropocéntrica?

En el marco de un encuentro del programa de formación para pueblos indígenas «Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra», de la Universidad de Antioquia, tuvimos la oportunidad de tener un encuentro en el territorio de Necoclí, resguardo de Caimán Bajo. Allí hablamos con un sabio del pueblo indígena Kuna-Dule el saila¹ Manuel Santacruz. Los estudiantes del área de Lenguajes e Interculturalidad le preguntamos, ¿por qué estábamos en crisis como humanidad? Así respondió: «Nos dieron una ley de origen y propósito que era *amar, cuidar y respetar a la Madre Tierra*. Hemos perdido la memoria, hemos olvidado esta ley, el hombre se puso por encima de ella para dominar, perdimos la memoria» (Encuentro zonal con saila Manuel Santacruz, agosto de 2016).

La insensatez del «hombre civilizado» que se cree superior al resto de la naturaleza ha alcanzado los límites y el acervo probatorio es más que suficiente para dar un veredicto. Todo esto, como lo recuerda el físico Capra (2000), al convertirse el hombre en protagonista de la degradación del planeta «anclado en la concepción antropocéntrica que lo erige como especie superior» (p. 29). Lo dicen también las lecturas de realidad y sabiduría de los pueblos ancestrales, lo dice la Academia,

1 Autoridad mayor, sabio del pueblo Kuna-Dule ubicado en el Urabá antioqueño, Colombia, esta comunidad es de origen binacional, habita territorios tanto en Colombia como en Panamá, en la zona de frontera y en las islas del lado de Panamá llamadas Comarca Kuna-Yala o San Blas.

los intelectuales, los activistas ambientalistas, ecologistas y las ecofeministas (Svampa, 2011; Mies & Shiva, 1997), lo clama a gritos la Madre Tierra y seres de la naturaleza, pero lamentablemente la gran mayoría no sabemos escuchar, aunque afortunadamente algunos aún lo hacen.

Los pueblos indígenas nos han recordado la locura que implica decir que somos los dueños de la Tierra, dejándonos mensajes desde todos los rincones sobre la necesidad de cambiar nuestro accionar. Seguimos esperando ese cambio y aunque sabemos que, en particular en Abya Yala, tenemos comunidades que han resistido y *re-existido* (Albán, 2013) desde mundos alternativos, su ejemplo tampoco ha sido suficiente para que la conciencia crezca, como debería, de manera que alcancemos una masa crítica que pueda propiciar un cambio de horizonte civilizatorio global².

Tenemos los antecedentes de esperanza de cambio impulsados por el eco de la sabiduría ancestral desde Ecuador con el *buen vivir* y la reforma constitucional de 2008 que declara a la naturaleza como sujeto de derechos. También en Bolivia el Suma Qamaña, *vivir bien*, en la Constitución del 2009. En Colombia se dio un hecho histórico donde la Corte Constitucional en la sentencia T-622 de 2016, reconoció como sujeto de derechos al río Atrato, una cuenca con problemáticas socioambientales muy profundas, golpeada fuertemente por la violencia y el desplazamiento forzado, poblada por comunidades afros, campesinas e indígenas y llena de riquezas naturales³.

2 Sin embargo, el modelo extractivista ha encontrado múltiples resistencias y juntanzas que han permitido construir alternativas, y la emergencia de nuevos lenguajes en lo territorial, algo que, Svampa (2011) llamó «el giro ecoterritorial» donde emergen interseccionalidades entre indígenas, campesinos, afros y sus propuestas del buen vivir, «al tiempo que orientan la dinámica interactiva de una subjetividad común en el espacio latinoamericano de las luchas» (Svampa & Mantovani, 2019, p. 208).

3 Este es un caso más reciente y de un territorio en Colombia, pero tanto en Ecuador como en Bolivia el modelo extractivista lejos de disminuir ha seguido en pie, muy a pesar de la promesa de algunos presidentes progresistas (Acosta, 2010).

En Colombia el extractivismo ha sido también un sinónimo de despojo (Mantilla, 2019), de muerte de seres humanos y no humanos. En Gobiernos recientes como el de Juan Manuel Santos (2010-2018) que en su plan de desarrollo (2010-2014) tuvo como uno de sus pilares el impulso de las locomotoras, entre ellas «La locomotora del desarrollo minero y expansión energética» que abrió la puerta a más proyectos y conflictos socioambientales.

La posibilidad de superar como humanidad la actual crisis y movernos más allá del modelo antropocéntrico hacia quizás un modelo biocéntrico o de «ontologías relacionales» (Escobar, 2014; Gudynas, 2010) es, al parecer, aún una utopía. Escobar plantea estas ontologías relacionales como una fractura con la «ontología dualista» del proyecto moderno donde se es sujeto en el mundo de los objetos. De esta forma, el accionar desde el mundo de la ontología⁴ dualista va a llevar a asumir relaciones con la naturaleza de forma muy diferente y con consecuencias ya conocidas, mientras que desde la mirada interdependiente de la ontología relacional las decisiones sobre ese accionar van a considerar a la naturaleza como ser sintiente, llevándonos a considerar rutas éticas de cuidado y comunicación. Desde las cosmovisiones indígenas no existe la separación construida por el dualismo cartesiano moderno entre naturaleza y cultura.

Escobar (2014) afirma que una condición clave para entender estas ontologías relacionales es que «son aquellas en las cuales los mundos

Además, el contexto de emergencia del *buen vivir* es un escenario de disputa y ha corrido el riesgo de vehiculización y vaciamiento (Svampa & Mantovani, 2019).

- 4 Escobar asume una definición de ontología desde tres niveles: 1) referido a «aquellas premisas que los diversos grupos sociales mantienen sobre las entidades que realmente existen en el mundo. 2) Las ontologías se enactúan a través de prácticas, es decir, no existen solamente como imaginarios, ideas o representaciones, sino que se despliegan en prácticas concretas. Estas prácticas crean verdaderos mundos. De aquí que a veces los conceptos de mundo y ontología se usen de forma equivalente. 3) Las ontologías se manifiestan en historias (narrativas) que permiten entender con mayor facilidad o encarnan, las premisas sobre qué tipos de entidades y relaciones conforman el mundo» (2014, p. 96).

biofísicos, humanos y supernaturales no se consideran como entidades separadas, sino que se establecen vínculos de continuidad entre estos» (p. 58). La Pachamama para los pueblos ancestrales del mundo y estas relaciones de interdependencia implican también todo el tiempo ontologías que no son perceptibles desde el mundo físico y que «mujeres y hombres medicina» o guías espirituales de cada pueblo (los yachas, mamos, taitas, amautas, etc.) están a cargo de consultar, negociar, comunicar, aprender y escuchar otros órdenes y sentidos no hegemónicos ni racionales que permiten que la vida pueda permanecer en armonía en los territorios.

El balance no se restaura solo diciendo que se corta un árbol y se siembra un árbol. Es urgente bajar de la arrogancia, de la racionalidad del proyecto moderno para reconocer (en el sentido profundo de este verbo) que los pueblos ancestrales son guardianes de unas «epistemeraíz»⁵ desde hace cientos de años, que contienen claves de entendimiento y rutas para mantener la armonía en el planeta; lo que sabemos desde la Academia sobre un árbol hoy está aún dentro del marco del antropocentrismo y dentro de la ontología dualista que menciona Escobar. En este sentido, los mamos Francisco Zalabata y Crispín Izquierdo del pueblo Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta, nos hablan hoy: «Se les puede preguntar, qué saben de un árbol, qué saben de un cerro, qué saben de una planta y estamos seguros de que no tienen la menor idea de qué significa eso, pero sí han sustentado otras tesis para destruirlos» (Ortiz, 2007, p. 75). Para los pueblos indígenas de Abya Yala, como para otras miradas de mundo como el budismo o el sintoísmo japonés, todo tiene vida. Esta vitalidad del todo, en el mundo andino, se le conoce como Samai: «todos los seres tienen vida y ellos también disfrutan de una familia, de alegrías y tristezas al igual que el ser humano» (Pacari, 2009, p. 33).

5 Por epistemes 'raíz' significa los conocimientos que desde los orígenes de estos pueblos se han venido constituyendo en sistemas interdependientes con la naturaleza, dándole lugar a ontologías relacionales o a sistemas de vida como el *buen vivir* que les han permitido existir en armonía con la red de la vida.



No pretendo deificar, ni petrificar a los pueblos indígenas en un esencialismo, es claro y evidente que las problemáticas que el proyecto moderno ha traído no excluyen a los pueblos ancestrales. Corrupción, politiquería, mercantilismo e incluso extractivismo con complicidad, están dentro de algunos territorios de pueblos indígenas, sin mencionar que, las posturas dentro del mundo indígena frente al escenario actual, también tienen matices diversos. Sin embargo, la espiritualidad de los pueblos ancestrales parece estar de acuerdo en el mensaje de unidad con la *Naturaleza* y en la urgente necesidad de que como humanidad re-armonicemos nuestras relaciones con ella y a la vez con nosotros mismos.

Interculturalidad sin antropocentrismo

¿Qué tipo de subjetividad constituye esta ontología dualista en el mundo moderno? En gran parte creo que constituye a un individuo desde el arquetipo del hombre blanco racional civilizado con la promesa desarrollista del «vivir mejor», que tiene en su ADN el competir y sacar ganancia en todas las esferas de la sociedad. Consecuentemente, tenemos un sujeto que entra en el ciclo de mercantilización de toda la red de la vida, sin límite (solo los acordados a conveniencia) y sin ética o con una mediada desde el antropocentrismo, desdibujando el sentido de humanidad, mientras alimenta el engranaje del proyecto moderno que construye sagazmente sentidos comunes hegemónicos, que más parecen sin-sentidos.

Choquehuanca (2010), del pueblo Aymara, recuerda que en ese «vivir mejor» la explotación es constituyente, al igual que «mentir, robar, atentar contra la naturaleza» (p. 8). Esta línea de racionalidad y relación con el mundo nos lleva a entender que todo lo que vivimos y llamamos frecuentemente *crisis*, es producto del tipo de ser humano que este proyecto moderno ha configurado, anestesiado por la ilusión desarrollista y por los dispositivos que aseguran su permanencia en el tiempo, haciendo complejo y peligroso caminar otras alternativas, sin negar que, dichas alternativas han existido y coexistido con este paradigma moderno.

Transitar, abrazar o recordar desde la ancestralidad estas ontologías relacionales, no tiene un solo lugar o camino, incluso al hablar del *buen vivir* se reconoce en su presente trasegar un lugar de pluralidad que viene siendo alimentado por otras alternativas y miradas como el ecofeminismo. Esto lo convierte a la vez en horizonte de convergencias que llama a miradas y prácticas interdependientes con la red de la vida, alimentando así el pluriverso de alternativas. «A esto se acercan las discusiones sobre posdesarrollo, transiciones al posextractivismo e interculturalidad en Sudamérica. En todos estos casos, lo que está en juego son formas relacionales de ser, hacer y conocer» (Escobar, 2014, p. 63).

Es claro que en América Latina la interculturalidad empieza a materializarse en acciones, políticas y rutas educativas como parte de los procesos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas. En particular, desde la Confederación de Nacionales Indígenas del Ecuador (CONAIE), sobre todo, alrededor de la educación intercultural bilingüe (Pérez, 2019; Walsh, 2012). Lastimosamente el progresismo del Gobierno de Correa cerraría luego las escuelas comunitarias, lugar de florecimiento de esta lucha. Señalo esto para decir que la lucha por la interculturalidad está teñida de oposición por el modelo educativo desarrollista y por su vehiculización con fines mercantiles y para tergiversar sus sentidos profundos; de ahí la necesidad de diferenciar «interculturalidad funcional»⁶ (Tubino, 2005) de «interculturalidad crítica». Por su parte, Dietz identifica desde la producción de literatura académica que, en Europa y en América Latina, se viene asumiendo la interculturalidad desde dos líneas, una que busca aminorar las tensiones entre poblaciones de corte «político-educativo y de estrategia programática» y otra «como estrategia transformadora para develar y cuestionar» (2017, p. 194).

6 Para Tubino la funcional le da centralidad a la diversidad y a la inclusión al sistema ya existente sin alterar su estructura, se ajusta al modelo neoliberal. «La interculturalidad crítica», como plantea Walsh (2012), cuestiona el patrón colonial del poder moderno que produce deshumanización, pero de otro lado, promueve y reconoce otras formas de crear, aprender, enseñar y soñar mundos alternativos. En este texto aclararé cuando no sea su sentido crítico el que mencione.



Mi intención es caminar hacia el planteamiento que otros han argumentado (Brionnes 2019; Castillo & Caicedo, 2019; Walsh, 2012) en favor de entender la propuesta de una interculturalidad con propósitos decolonizadores y de transformación profunda de las estructuras sociales que no se vincula solo a grupos étnicos ya que se hace necesaria para toda nuestra sociedad. En mayor medida, porque estamos cuestionando el paradigma desarrollista antropocéntrico que ha sido socializado ampliamente desde nuestro sistema educativo. Además, persiste la necesidad profunda de transitar hacia otras relaciones y educaciones donde la interculturalidad «señala y significa la construcción de conocimientos otros, de una práctica política, poder social y sociedad otros, y una forma otra de pensar sobre y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad» (Walsh, 2012, p. 85).

La interculturalidad representa también la exigencia de los pueblos a que se les reconozca el tejido de relaciones que por siglos han mantenido con la Pachamama, no es una lucha solo por el reconocimiento de la cultura con tintes multiculturalistas. La espiritualidad de los pueblos, sus sentidos profundos de comunicación y de inter-existencia con la naturaleza están presentes en la búsqueda de una educación que permita que la sabiduría ancestral pueda tener lugar en la formación de los pueblos. Es claro que esta interculturalidad de la que hablan los pueblos ancestrales no es afín al antropocentrismo, pero con frecuencia este aspecto pareciera dejarse por fuera de la discusión.

Guerrero recupera la memoria y voz de Manuel Gómez del pueblo Kitu Kara quien estuvo presente en el levantamiento del 90 en Ecuador: «Desde el levantamiento del 90 hablé sobre la reflexión espiritual (...) nosotros sentíamos que la lucha no podía hacerse sin fuerza espiritual, y es esa misma fuerza la que nos ha mantenido luchando» (Gómez citado en Guerrero, 2018, p. 417). Además, Guerrero nos recuerda que esta espiritualidad tiene una clara dimensión política en tanto busca transformar la vida misma y re-establecer su equilibrio.

Es claro que el proyecto por hacer de la interculturalidad un lugar de análisis y de horizonte de concreción para otras relaciones y otras educaciones, tiene muchos pendientes en América Latina, representa un trabajo de largo aliento y contrario al direccionamiento multiculturalista que se le ha querido dar en muchos lugares; es necesario para toda la sociedad en su conjunto, no solo para las poblaciones étnicas. En este presente —de virus global y estallidos sociales por la profunda deshumanización e inequidad social— podríamos incluso plantear si no es el blanco-mestizo quien más necesita la interculturalidad como parte de las alternativas, en el momento de crisis civilizatoria actual, donde el modelo antropocéntrico pareciera habernos dejado sin herramientas para entender los mensajes de la Madre Tierra, teniendo que esperar a que el ambientalista nos diga qué pasa en nuestra propia casa. ¿No es acaso hoy más necesaria la interculturalidad como proyecto sociopolítico y educativo cuando la sociedad mayoritaria no alcanza a entender cómo llegamos al punto de desequilibrio y desarmonía con la naturaleza?

En Colombia la llegada de la interculturalidad aparece en un terreno abonado por las luchas educativas del Consejo Regional Indígena de Cauca⁷ (CRIC) desde los 70. Al igual que en Ecuador esta emergencia del movimiento indígena desde sus inicios buscaba cuestionar las desigualdades históricas, la exclusión y discriminación a todo nivel. El nacimiento del CRIC permitió la construcción de escuelas comunitarias con una mirada educativa propia. Luego en los 80 planteó una educación bilingüe y bicultural (diferente a EBI). A finales de los 80 pasarían luego a consolidar un Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI). El CRIC entendió la interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento

7 El CRIC, fundado en 1971, ha liderado las luchas del movimiento indígena en Colombia. Los procesos de recuperación de tierras «Liberación de la Madre Tierra» y una lucha constante por los derechos de los pueblos indígenas. Además, dinamizó la fundación de la Organización Nacional Indígena de Colombia.



de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias. (CRIC, 2004, p. 123). Con el surgimiento de la Etnoeducación en Colombia que emerge a mitad de los 80 y que se consolida producto de la Constitución de 1991, donde por primera vez Colombia reconoce su carácter pluriétnico y multicultural, se convierte en la educación diferenciada para grupos étnicos. Después de 1994 desde el Ministerio de Educación aparece la noción de interculturalidad vinculada a la etnoeducación. En el caso de las poblaciones afrocolombianas no fue sino hasta 1993 con la Ley 70 que se logra que el Estado reconozca, como dice el artículo 32, el derecho a «procesos educativos acorde a sus necesidades y aspiraciones etnoculturales». A partir de allí, impulsados por sus propias luchas, logran promover una política educativa con la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁸.

El desarrollo y las propuestas educativas de la interculturalidad en América Latina no ha sido homogéneo. Reconocemos que la interculturalidad no está por fuera de la pugna del poder y de la manipulación sofisticada con la que se gobierna la diferencia cultural. Pretender que su carácter alternativo y alterativo esté afuera del proyecto moderno sería ingenuo, podríamos decir quizás que se ubica en «exterioridad relativa» (Dussel, 2005). La perspicacia de Rojas (2011) para intentar develar esto en el caso colombiano nos recuerda que la interculturalidad tiene sentido «como proyecto político que participa de la producción y gestión de la alteridad; un proyecto que debe ser comprendido en su complejidad, si es que se quiere hacerle resistencia» (p. 193). Un llamado a mantener la atención consciente sobre cómo operan las dinámicas y tensiones entre el proyecto moderno que conserva el control sobre las políticas de Gobierno de la diferencia.

8 Esta cátedra logra incluirse como contenido curricular y parte de la clase de Ciencias Sociales en la básica y media en Colombia (Decreto 1122 de 1998).

Es mi propósito enfatizar que, en el fondo de la propuesta de Interculturalidad en América Latina, desde los pueblos originarios está también la invitación a considerar estas ontologías relacionales como ruta para entender nuestra interdependencia con la naturaleza y recuperar la memoria de esta relación sin importar de donde seamos. Aunque mi identificación hoy, es la de un mestizo con herencia campesina que creció en el contexto de la urbanidad moderna, mi lugar de enunciación es también el de alguien que viene reconociendo sus raíces desde el mestizaje, abrazando el legado silenciado indígena y afro.

Podemos decir que la sabiduría de los pueblos indígenas practica esta ontología relacional, donde tienen en cuenta el bienestar de la naturaleza y de todos los otros pueblos no indígenas. Lo dicen y practican los pueblos indígenas de la Sierra Nevada de Colombia que están haciendo pagamentos u ofrendas todo el tiempo para mantener el equilibrio, tanto de su territorio como de los diferentes lugares sagrados de la Madre Tierra, buscando armonía para todos, humanos y no humanos. El mamo Avinteiru del pueblo Iku de la Sierra Nevada lo afirma: «Yo como mamo no desearía a ustedes nada malo, todo lo contrario. Es necesario que ustedes encuentren esa gran identidad, que vuelvan a sus raíces. Es bueno que ustedes tengan en cuenta que tenemos una madre en común» (Ortiz, 2005, p. 88). Volver a las raíces es recuperar la memoria de nuestra conexión con la naturaleza.

De igual manera, el sabio y líder indígena Abadio Green, del pueblo Kuna Dule⁹, nos recuerda que este camino de recuperar una relación de equilibrio con la Madre Tierra no puede darse solo con los pueblos indígenas o «contando solo con las ceremonias de nuestros viejos porque se necesita también que el hombre blanco entienda [...], enseñar al que pasa que cada hierba y cada piedra sostiene un sueño o una cordillera» (Green, 2015, p. 25).

9 Líder indígena de pueblo Kuna-Dule y gestor de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.



Asumir la interculturalidad como contenedora de otras relaciones, no solo con los humanos, pasa por recuperar la memoria de que somos interdependientes, no se trata de un proyecto de un solo lado. Recuperar la armonía en las relaciones con la Madre Tierra representa recuperar la propia como individuos y como colectivos. Allí reside la vital importancia que tiene el que podamos entender que todo proyecto alternativo — la interculturalidad entre esos— o de nuevos mundos para la transformación de este sistema desarrollista moderno, debe oponerse a continuar asumiendo el antropocentrismo en aquello a construir.

Aceptar la invitación de Green a «enseñar al que pasa que cada hierba sostiene un sueño» suena a utopía, pero para salir del hueco abismal de la promesa desarrollista se necesitan utopías de otros mundos y estos ni siquiera son del todo nuevos, porque cuentan que ya hemos sabido como vivir en armonía en otros tiempos, ¿seremos capaces de recuperar la memoria y re-crear esos mundos?, o como dice el Pueblo Kitu Kara «criar» esos nuevos mundos juntos (Guerrero, 2018).

Este mensaje nos habla de un cambio paradigmático que clama por la superación del antropocentrismo naturalizado, de la lectura cotidiana del mundo desde la ontología dualista tan promovida en el sistema educativo hegemónico. ¿Cuáles son las consecuencias de tener un sistema educativo antropocéntrico que enseña sobre la naturaleza desde la ontología dualista del pensamiento racional moderno? ¿Cómo produce y reproduce verdades y relaciones sobre la naturaleza el sistema educativo hegemónico?

No obstante, es evidente que el proyecto educativo moderno sigue siendo antropocentrista, seguro algunas propuestas alternativas en el sur global se han hecho estas preguntas o están caminando respuestas desde su praxis cotidiana. En la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), se vienen caminando preguntas y respondiendo al caminar desde el eco que la Madre Tierra genera en la espiral colectiva de esta construcción.

La Pedagogía de la Madre Tierra

Entre las propuestas alterativas educativas y de quiebre paradigmático con el modelo educativo antropocéntrico moderno, aparece la experiencia de la LPMT. Desde allí, resalto que, en mi lectura, las propuestas de interculturalidad intencionadas por los pueblos indígenas que ponen en el centro a la Tierra, abrazan un rasgo vital que propende por retejer las relaciones de armonía con la Madre Tierra con el propósito de superar el antropocentrismo como paradigma impuesto que ha segado tanto las relaciones con la Madre Tierra como con aquellos pueblos que defienden esta interdependencia. En este contexto ubico a la experiencia de la LPMT¹⁰ que pasaré a detallar en algunos de sus aspectos, eligiendo centrarme más en algunos que tocan las rupturas, aportes y lenguajes de vitalidad desde mi participación en el colectivo de la LPMT. Las reflexiones que presento son solo eco de aprendizajes colectivos que me permiten compartir caminares de estas juntanzas, esperanzas y desafíos.

Muchas de las alternativas de *educaciones otras* en América Latina provienen de movimientos sociales desde la ancestralidad y desde los sectores populares. Los movimientos indígenas en Colombia también hacen parte de la génesis de la LPMT. Con la Constitución Política de 1991 los pueblos indígenas logran en la legislación colombiana el reconocimiento del país como pluricultural y multiétnico, garantizando derechos culturales y de orden territorial; además, de la apertura de espacios políticos y sociales de participación. La Constitución también permite leer los trazos de la educación colombiana precedentes del contexto educativo del país. De un lado, lo que desde 1971 el CRIC inició con su lucha por rutas educativas propias que sumarían otras organizaciones y comunidades indígenas y del lado del Estado un proyecto educativo de país de «cultura nacional» como lo plantean Castillo y Guido (2015, p. 28). A partir de 1994 la interculturalidad queda subsumida al campo de la etno-

10 Aclaro que lo compartido de la experiencia es parte de un tejido colectivo de la LPMT y que las limitaciones tanto para comunicar la profundidad de la experiencia como la brevedad del papel escrito, son asumidas por quien escribe.



educación lo que la encerró dentro de subjetividades étnicas. En la ruta por derechos de los pueblos étnicos que se abre desde el marco de la Constitución del 91, aparecería luego el Decreto 804 de 1995, otorgando derechos particulares en lo concerniente al desarrollo de programas educativos para estas poblaciones. Por ejemplo, el tener autonomía en el horizonte de sus procesos educativos y la creación de programas en clave de etnoeducación para las entidades territoriales.

En el caso de la LPMT compartimos una parte de su emergencia como programa. En 1985, desde las bases de la Organización Indígena de Antioquia (OIA), se empieza a soñar que la educación pudiese estar centrada en la cosmovisión de los pueblos ancestrales, es decir, como lo plantea Green en una entrevista: «¿Cómo lograr una educación centrada en la Madre Tierra, si todas las instituciones de educación primaria, secundaria y universitaria están centradas en el ser individual?» (Bejarano, 2018, p. 60). De esta manera, en 1990 empiezan a articular ese sueño a los Planes de Vida, que más que planes de desarrollo administrativo son planes de pervivencia de las comunidades conectados a la mirada ancestral cosmogónica de cada pueblo. En el 2000, desde la OIA, aparece el Instituto de Educación Indígena – INDEI y desde allí continúa el sueño de una educación en defensa de la Madre Tierra (Green *et al.*, 2013), logrando después de múltiples encuentros, búsquedas y diálogos una alianza con la Universidad de Antioquia en el 2005, que permitió nombrar un profesor indígena de planta para apoyar este camino. De esta manera la LPMT se asienta en la Facultad de Educación, con la participación del Grupo de investigación Diverser¹¹. Se convierte en ese momento en el primer programa que sin ser una licenciatura en etno-

11 Es necesario destacar que el grupo Diverser, además de apoyar y ser el puente en este proceso de alianza, venía desde su interés por la diversidad cultural, en cabeza de la directora de la época, Zayda Sierra, adelantando una investigación que da origen a una publicación sobre la población indígena en Antioquia y el preocupante escenario frente al acceso y permanencia en la educación superior. Ver: Sierra, Z. (2004).

educación llega a alimentar las propuestas de educación superior para grupos étnicos¹².

En esta alianza entre la Universidad de Antioquia y la OIA, la Universidad logra incorporar en su plan de desarrollo 2006-2016 a la LPMT, buscando llegar a las regiones con mayor cobertura y subsanar algo que el mismo plan de desarrollo reconocía: el poco conocimiento que tenía de la diversidad cultural de las comunidades indígenas, de sus cosmovisiones y saberes. El mismo plan expresaba su intención de lograr diálogos interculturales, mientras se buscaba revitalizar el patrimonio cultural. Este tipo de alianzas son producto de la lucha continua e histórica de los pueblos ancestrales por construir rutas educativas desde sus cosmovisiones y de su capacidad de tejer con otros; y del lado de la Universidad, de encontrar ecos en forma de personas que también estaban en búsqueda de otras formas de ser y educar.

12 El país cuenta con siete licenciaturas en Etnoeducación, entre ellas solo dos programas están abiertos tanto para población indígena como afro: La Universidad Nacional a Distancia y la Universidad del Cauca. Los demás programas al igual que LPMT se ofrecen solo a población indígena: la Universidad de La Guajira; la Universidad Mariana; la Pontificia Universidad Bolivariana; la Universidad Tecnológica de Pereira; la Universidad de la Amazonia y la Universidad del Magdalena que representa el programa más reciente en 2019. Por último, menciono acá a la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), nace desde el CRIC en el Cauca después de un convenio iniciado con el Ministerio de Educación en el 2014, logró en enero del 2020 suscribir un acuerdo para apoyar la financiación de sus procesos educativos. En este caso, la UAIIN desde su autonomía cuenta con un espacio propio y organización administrativa, gestión y sus programas están articulados con el CRIC lo que la convierte en la primera Universidad indígena del país.



Rupturas ontológicas

En el momento de la llegada de la LPMT a la Universidad de Antioquia, esta tenía un acuerdo vigente de cuotas étnicas¹³ (acción afirmativa) donde cada programa contaba con dos cupos adicionales para aspirantes de poblaciones indígenas y afro. Sin embargo, dicho acuerdo tenía un enfoque multiculturalista donde los estudiantes eran integrados a los programas de formación de pregrado, pero sin consideración alguna por sus diferencias culturales ni por sus saberes. Es decir, no había modificación alguna ni en lo curricular ni en lo pedagógico. La llegada del programa LMPT permitió un ejercicio de reconocimiento de la existencia de los pueblos indígenas desde una apuesta educativa de profesionalización que venía construida desde el saber cosmogónico de los pueblos ancestrales. Un ejemplo de esto es que el programa contó desde su inicio con el acompañamiento de un *consejo de sabias y sabios*¹⁴ de diferentes comunidades. Al reflexionar sobre lo que sería la «pedagogía» para el proceso educativo en la LPMT, este concejo dio su propia definición afirmando que se trataba de «acompañar para aprender la historia y caminar los sueños».

Esta irrupción en la Universidad permitió la presencia colectiva de los estudiantes dentro del campus universitario desde los encuentros regionales y ha permitido el reconocimiento de los pueblos indígenas desde una propuesta educativa construida participativamente con organizaciones y comunidades. Encontramos el ingreso de otros mundos en las prácticas de formación de la Universidad, pero también lo que Escobar (2014) llama *ontología política* que «busca visibilizar las múltiples formas de *mundificar* la vida, mientras que la práctica política ontológica contribuye a defender activamente estos mundos en sus propios términos» (p. 108).

13 Acuerdo académico 236 del 30 de octubre de 2002, artículo 9. Universidad de Antioquia.

14 Cada semestre tenemos un encuentro de sabios y sabias de diversos pueblos indígenas de Colombia que, desde 2005, participan y acompañan desde sus saberes la educación propia e intercultural.

¿Cuál es el impacto en las dinámicas que produce la llegada de 102 estudiantes de diversos pueblos indígenas al principal campus universitario de una Universidad que cuenta con casi 35 000 estudiantes?¹⁵. En realidad, para muchos estudiantes del campus urbano en Medellín la llegada tan visible de un programa con pueblos indígenas y sus actividades colectivas en diferentes espacios del campus, representó la primera interacción consciente con alguien de una cultura ancestral, antes de esto la existencia de estas culturas quizás hacía parte de la referenciación en libros.

Mundificar el espacio universitario desde la entrada de otras existencias, miradas y lecturas de realidad y el consecuente ejercicio de una política ontológica donde se empiezan a dar diálogos interculturales que llegaron a concretarse en políticas al interior de la institución, políticas que permitieron no solo que el programa pudiese tener vida, sino que empezara a movilizar reconocimientos y preguntas.

Además de conseguir una plaza para un profesor indígena de tiempo completo, se creó la ruta para la llegada de estas poblaciones a partir del diseño de un examen de admisión especial y diferenciado para las poblaciones indígenas que estaban interesadas en ingresar al programa. Este ingreso no está, además, pensado desde el individualismo que ofrece la ruta del éxito educativo moderno, está planteado desde la pertenencia colectiva a una cultura, comunidad y territorio; el estudiante ingresa con el aval de su comunidad, conociendo la propuesta de la LPMT socializada en las comunidades. La LPMT tiene convenios con algunas organizaciones indígenas y busca que estén comprometidas con el proceso de formación de los estudiantes. Todo esto es ejemplo de rupturas a través de prácticas de política ontológica que marcan antecedentes vitales para la Universidad pública en Colombia.

Mundificar, pluriversar e interculturalizar la Universidad es un gran desafío en pie, sobre todo, cuando la existencia del otro está aún

15 El programa está en su tercera cohorte con 102 estudiantes. De las cohortes I y II se tienen 111 egresados.



atravesada por esa colonialidad del ser (Maldonado, 2007) a pesar de los derechos otorgados por una constitución. Esta colonialidad configura otredades no modernas en condiciones de inferioridad, máxime cuando la Universidad y el sistema educativo también han representado un lugar de reproducción de lo que Fanon (2009) llamaba el ser universalizado, desde donde se configura una inconciencia histórico-cultural y una pérdida de memoria intencionada.

Rupturas pedagógicas

La LPMT se ancla a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y al empezar a hablar de una Pedagogía de la Madre Tierra, se generan preguntas en una facultad que como todas las facultades de Educación en Colombia, están a cargo de la formación de maestras y maestros y cuyas rutas han estado alimentando su mirada principalmente desde tres líneas centrales: la pedagogía alemana, las teorías del currículo anglosajón y las Ciencias de la Educación francófonas (Noguera, 2010). Un programa como estos no está absuelto de tensiones, la primera irrupción de la LPMT estaría en atreverse a hablar de una pedagogía que le pertenece a la Madre Tierra y que ha hecho parte de las educaciones de los pueblos ancestrales. Hablar de la tierra como la *gran pedagoga* podría ser algo no esperado en espacios de la Universidad moderna, aunque sea la pública. Abadio Green, quien se convierte en esta historia en hombre puente entre mundos y protagonista de la siembra de este proyecto educativo, expresa con claridad por qué la Tierra debe ser la gran pedagoga:

La educación oficial no solo ha ignorado este vínculo, sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho reconocer la sabiduría de nuestros pueblos de Abya Yala. Todo el tiempo han tratado de quitar nuestra memoria, como han tratado de quitarnos a nuestra Madre Tierra, que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretenden continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad. **Una educación desde la Madre Tierra significa entonces**

aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación (...). Todo lo que hemos dicho hasta ahora es nuestra apuesta para cambiar la educación, que hasta ahora ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos, ha sido de negación todo el tiempo, por eso encontramos en los caminos de Abya Yala pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones. (Green, 2006, pp. 131-141)¹⁶

Es necesario reconocer que no existe una sola «educación» y esto hace parte de la realidad del escenario en tensión en el que se encuentra la LPMT, siempre ha habido educación en los pueblos ancestrales. Sin embargo, no se habla de una noción plural de educación en la mirada académica tradicional, es necesario pluralizar la idea de una sola forma de educar por su pluriverso «educaciones».

En ese mismo sentido, plantear una ruta educativa donde el horizonte educativo tiene a la Madre Tierra como centro, rompe con la racionalidad disciplinaria que ha guiado a los programas de formación de maestros tanto en la ruta de formación profesional como en el perfil de maestras y maestros que se piensa desde otro lugar. Un rasgo distintivo del programa es la apuesta clara por una formación articulada a los territorios de las comunidades. Allí el territorio es el tejido de vida, es la Madre Tierra y, por lo tanto, no se pretende fragmentación alguna entre la realidad de las comunidades y lo que el programa concibe en su ruta de formación. Lo pedagógico acá no está separado de lo político. No es una maestra o maestro pensado para una práctica intra-aula, es maestra/maestro líder que transita comunidades y territorios con el fin de ser articuladores entre mundos y culturas, como bien lo expresan los facilitadores del programa Green, Sinigui y Rojas (2013):

... deben, además, estar en capacidad de leer e interpretar los desafíos que demanda la interacción con otras culturas, en particular, la presión

16 El resaltado es mío.



que viven actualmente los territorios indígenas por parte de sectores económicos muy poderosos a nivel nacional y global. Un maestro o una maestra indígena debe ser entonces puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura dominante y otras culturas con las cuales interactúa su comunidad (...) Su campo de acción no es la escuela solamente sino la vida comunitaria, concebida como un contexto educador en sí mismo. (p. 91)

En tal sentido, para decolonizar esta idea fragmentaria de la educación moderna, los territorios no se piensan como lugares separados de lo pedagógico, desde el programa, «la pedagogía como práctica se construye desde la historia de los territorios, desde las necesidades y proyecciones de las comunidades y desde el reconocimiento de prácticas y saberes» (Documento maestro LPMT, 2018, p. 51). Esto lo permite el tipo de presencialidad y ciclos¹⁷ tejidos en el programa.

Para darle coherencia a estos tejidos de formación, el programa ha desarrollado metodologías propias que orientan la formación y representan rupturas tanto en lo pedagógico como en lo epistémico. Entre esas metodologías construidas en diálogo con la Madre Tierra, las plantas sagradas y las sabidurías ancestrales, se encuentran:

Los principios pedagógicos del programa. *El silencio, la escucha, la observación y el tejido* son principios que intencionan alcanzar el *sobía* (hombre o mujer de buen corazón) y *la palabra dulce*. Estos principios han sido pensados desde las rutas de educación que ancestralmente han practicado las comunidades indígenas.

17 La LPMT tiene tres tipos de encuentros: Encuentros regionales, realizados en el campus universitario y con participación de todos los estudiantes con el fin generar diálogos e intercambios entre todos los territorios. Encuentros zonales, donde los facilitadores viajan a los territorios y los estudiantes están agrupados por regiones en el país; son realizados en territorios indígenas que vamos rotando. Encuentros locales, donde los estudiantes se reúnen en su territorio madre con su comunidad y lideran reflexiones o prácticas que están articuladas a lo que se viene compartiendo en el programa.

Las historias de vientres. Es una metodología de reconocimiento desde el origen, siendo la Madre la gran pedagoga, la madre de todos, como afirma Abadio Green todos venimos de un vientre común. Hablamos de cuatro vientres: el de la Madre Tierra, el de cada cultura indígena, el de la madre-mujer de cada estudiante y el de cada estudiante (mujer u hombre) como espacio de gestación para su semilla-proyecto a desarrollar a lo largo del programa. Este profundo trabajo de reconocimiento propio y reflexión, diálogos intra e interculturales, se desarrollan a lo largo de todo el programa y son un eje transversal que se acompañan desde el área de lenguajes.

Ruta metodológica. *Origen, Interferencias, Sanación, Protección.* Si fuésemos a citar la fuente de esta ruta como lo hace la Academia, encontraríamos que las normas de citación, no han pensado en cómo citar a una planta maestra. Este es el caso de esta ruta metodológica, recogida por Abadio Green, quien en una ceremonia con el abuelo Yagé¹⁸ recibió esta sabiduría y luego pasó a ser aplicada en el programa de forma transversal. En la segunda versión del programa ha sido integrada a los ciclos de formación, el movimiento de la ruta se da en forma espiralada, volviendo a girar en un nivel cada vez más profundo.

Pensar los procesos de colonización que han sufrido los pueblos ancestrales desde esta ruta significa buscar el entendimiento profundo que habita en el centro de la espiral de cada pueblo, el vientre de la Madre Tierra. Discernir cómo las interferencias impuestas y producidas por la colonialidad han desfigurado el rostro de cada cultura y su conexión con las sabidurías y prácticas espirituales propias, con el propósito de buscar una ruta de sanación que permita *re-encontrar* el camino que cada pueblo tiene en su memoria cosmogónica y así armonizar su realidad presente.

18 Planta maestra, conocida también como ayahuasca, en forma de liana o bejuco, considerada como sagrada por su conexión con el mundo espiritual y por los procesos de sanación que los hombres y mujeres medicina de algunos pueblos ancestrales llevan a cabo a través de ella, en el caso colombiano los pueblos Inga, Cofan, Kamentsa, entre otros, la usan con centralidad en sus rituales.



La sanación con el origen permite la protección frente a la amenaza de interferencias que continúan llegando a los territorios ancestrales.

Estas rupturas pedagógicas que venimos mencionando, son movilizadas también desde el colectivo de facilitadores (profesores) del programa¹⁹. Indistintamente de la cualificación previa de los formadores, la LPMT asume el proceso en sí mismo como una ruta de formación propia donde nos vemos avocados a aprender y desaprender permanentemente. Uno de los espacios de formación continua del colectivo de facilitadores es llamado «**Formación de Formadores**», desde el cual buscamos estar en reflexión continua sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos, con el propósito de encontrar respuestas y nuevas preguntas a este proyecto en constante creación. Precisamente, desde este espacio, en noviembre de 2020 cuando reflexionábamos colectivamente sobre la interculturalidad en el programa, el maestro Abadio Green compartió que, desde la ruta metodológica del programa, la interculturalidad hace parte también de un proceso de sanación que como sociedad tenemos pendiente y estamos tratando de caminar. Esa mirada un tanto nueva para mí, pero a la vez supremamente refrescante y, por supuesto, llena de la sabiduría de los pueblos ancestrales, produjo un eco en mí y dejó la pregunta: *¿Qué significaría entender a la interculturalidad como proceso de sanación en las luchas de Abya Yala?*²⁰

Es una pregunta que vale la pena reflexionar, sobre todo, en las miradas corazonadas e insurgencias epistémicas (Guerrero, 2018) que las sabidurías invitan a considerar para el mundo de la Academia donde la sobreracionalización nos lleva a pique con la ontología dualista.

19 El equipo de trabajo está conformado por mujeres y hombres indígenas de diferentes pueblos y no indígenas de diversos campos de formación y con experiencia comunitaria.

20 La LPMT viene tejiendo un proceso de alianza con el pueblo maya y náhuatl en Guatemala, principalmente. Este proceso ha representado un crecimiento en las miradas. Igualmente, ha alimentado la posibilidad de encuentros que conciben el intercambio tanto de los procesos educativos como de las espiritualidades de los pueblos indígenas y sus diversas formas de sanación.

Rupturas epistémicas

Hablar de la Madre Tierra como la *gran pedagoga*, es decir, como un ser que no solo tiene vida, sino que está investida de conocimientos que viene compartiendo con los pueblos ancestrales por milenios, es de por sí, desestructurante o podrían decir «cuestionable», quienes defienden con más fuerza el proyecto cientificista moderno. Esta ruptura frente a los propósitos y las formas del conocer del paradigma moderno instalado abre interrogantes de un lado, pero creaciones y prácticas educativas sentipensantes de otro. Desde la LPMT se pregunta: ¿Conocimiento para qué? Como plantea la coordinadora actual del programa del pueblo Embera, Dora Yagari: «Hemos reconocido que la sabiduría de los pueblos emerge de la relación de los humanos con la Madre Tierra; en la educación propia se educa a hombres y mujeres para la vida» (comunicación vía correo electrónico con Dora Yagari, s. f.). La invitación de Dora Yagari habla de la diferencia entre educar para la vida con buen corazón (*sobia*) como lo siente desde la sabiduría ancestral o para las competencias desde la educación moderna. En el reconocimiento de esa interrelacionalidad, Dora trae de nuevo la necesidad de caminar una interculturalidad que considere el lugar de encuentro en el que emergen estas sabidurías que han practicado los pueblos ancestrales. Pero nuevamente nos preguntamos si el mundo mestizo está dispuesto a caminar hacia ese relacionamiento para transitar de la razón moderna a sabidurías que nacen en el encuentro, que nos permiten construir otras educaciones, como lo pretende este proyecto educativo.

Para entender mejor cómo se dan los procesos de construcción de conocimiento desde una ruta de investigación diferenciada, hablaremos brevemente de algunas rupturas epistemológicas que el programa viene configurando.



Proyección Comunitaria y Semillas (Investigación)

Lo que se conoce como prácticas pedagógicas en el área de formación de maestros, en la LPMT lo llamamos Proyección Comunitaria, la cual articula problematizaciones y diálogos entre las realidades de los territorios y la ruta de formación del programa desde una postura crítica y decolonial que considera a todos los actores comunitarios como a sus territorios. En estas prácticas, la noción de educación comunitaria adquiere sentidos desde cada cosmogonía, saberes ancestrales y dinámicas territoriales.

El proceso de prácticas viene de la mano con un proceso que no se aborda desde la ruta metodológica de la investigación tradicional, sino desde la metáfora de la siembra. Cada estudiante debe desarrollar su siembra desde un proyecto semilla conectado a su realidad territorial y, a su vez, alienado con la defensa y protección de la Madre Tierra. Se busca que la investigación de enfoque intercultural aborde con una mirada crítica a las dinámicas de construcción y reproducción de conocimiento que se dan en el paradigma moderno, pero de igual manera «promueve la creación metodológica de acuerdo con las realidades de las comunidades y conecta con el interés de diseños y producciones pedagógicas puestas en clave intercultural» (Documento maestro, 2018, p. 91).

Esta ruta de lectura de la realidad y sus búsquedas de transformación representan formas de permitir que el conocimiento de los pueblos ancestrales, desde sus sabidurías y territorios, permee todo el proceso de investigación, dándole un lugar central a los sabios y sabias del territorio como ecos de la Madre Tierra, como parte integral del proceso. A la vez que el acompañamiento desde el programa busca que cada estudiante pueda profundizar su capacidad de comunicación e interacción con sus territorios para lograr una mayor incidencia a través de sus semillas, desde una ética del cuidado de las comunidades, en la relación «Casa adentro» «Casa Afuera» (García, 2010).

Otros mundos: Otros lenguajes

Compartiré en este apartado, algunas rupturas epistemológicas sin necesariamente mencionaras, pero tomando desde el área de Lenguajes de nuestro programa un par de experiencias con el fin de darle más vida a lo comunicado. Esto hace parte de lo que venimos reflexionando y recreando en el colectivo, desde una mirada crítica intercultural tanto sobre las lenguas indígenas y sus lenguajes como del castellano²¹.

Contamos con 102 pueblos indígenas y 65 lenguas vivas, de un estimado de 350 lenguas aproximadamente (Abadio Green, s. f.) que se tenían en el territorio hoy llamado Colombia, antes de la llegada de los colonizadores. Esto, como producto de un imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992) que persiste hasta el presente y que conlleva tanto a la constante muerte de lenguas ancestrales como a un epistemicidio (Sousa, 2010).

Sabemos que cuando muere una lengua, esto se convierte en el árido camino para la muerte de su cultura, sus conocimientos y espiritualidad, ya que para los pueblos ancestrales tal como lo recuerda Abadio Green: «La lengua es la vida misma». Mientras que para la Academia moderna persiste en muchas de sus visiones una separación entre la lengua y la cultura. Desde la LPMT se asume una visión integral de la cultura y la lengua, dado que coexisten articuladamente desde la cosmogonía y el pensamiento indígena en sus múltiples lenguajes y manifestaciones. Las lenguas ancestrales no solo comunican mundos, sino que contienen las claves de la memoria cultural, son vehículo de la sabiduría que sabe ha-

21 Dentro de la LPMT hago parte del colectivo de facilitadores del área de Lenguajes (2006 hasta el presente). He acompañado colectivamente en los espacios de Lenguajes y Comunicación del ciclo básico y desde el Énfasis de Lenguajes e Interculturalidad con el curso «Perspectivas Interculturales». Desde el énfasis de Lenguajes, entre otros, se busca formar maestros que reconozcan la importancia del papel de los lenguajes y la lengua en la pervivencia de las comunidades ancestrales y la recreación cultural.

blarle a la Madre Tierra. Así, la espiritualidad indígena tiene palabras y lenguajes vitales sagrados para su relacionamiento con la Madre Tierra.

Desde el área de Lenguaje en la LPMT, una de las rutas metodológicas propias es llamada «*Significados de Vida*» (Green, 2011), con ella se busca entender la memoria de la cosmogonía de cada pueblo a través del estudio de la lengua, develando cómo la sabiduría ancestral está cifrada allí. Esta ruta de revitalización de las lenguas junto al fortalecimiento de las escrituras propias representa una ruta de decolonización, frente a la desvalorización que la modernidad ha puesto sobre las lenguas ancestrales al decir que son ágrafas y al categorizarlas despectivamente como dialectos. Estos procesos están históricamente vinculados al proceso colonial de castellanización que, a través de diferentes dispositivos de imposición, castigo y prohibición del uso de las lenguas ancestrales, sumado a un control poblacional contribuyeron a debilitar la vitalidad de las lenguas y las culturas indígenas.

En tal sentido, desde una práctica intercultural en clave decolonial, el programa ha buscado que la relación con el castellano desde las lenguas ancestrales esté intencionada hacia un horizonte en el cual el castellano pueda también ser un vehículo para apoyar procesos de revitalización cultural y lingüística en los pueblos ancestrales.

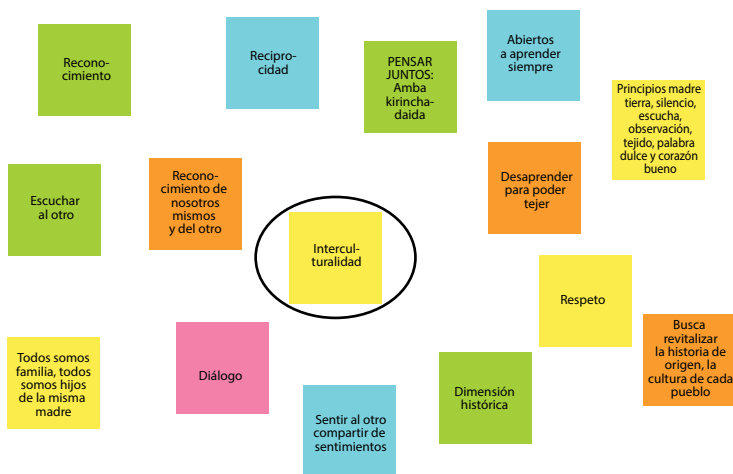
Es válido mencionar que la LPMT logra también, desde una política lingüística diferenciada, que la Universidad acepte al castellano como segunda lengua para los estudiantes indígenas, cuando tradicionalmente la Universidad le pide al resto de su población estudiantil la suficiencia en una lengua extranjera como requisito de graduación²².

22 Universidad de Antioquia – Acuerdo académico 467 de 2014, artículo 8. Además, a partir del año 2016 y en el 2018, la Universidad de Antioquia oferta cursos en seis lenguas ancestrales, estas son: wayuunaiki, embera chamí, gundule, kriol, minika y ye'pá mha'sã y cursos de pensamiento ancestral desde la Dirección de Extensión Cultural.

Interculturalizar la lectura de mundos y palabras

La LPMT tiene tres ciclos de formación durante los cinco años de duración; ciclo básico que va del semestre I al IV, ciclo de transición que incluye el V y VI semestre y el ciclo de profundización del semestre VII al X. Durante este último ciclo, los estudiantes eligen profundizar desde tres opciones de énfasis: Salud Comunitaria Intercultural, Lenguajes e Interculturalidad u Ordenamiento y Autonomía Territorial.

Mi participación en el programa se ha dado también como facilitador desde el énfasis de Lenguajes e Interculturalidad. Durante el semestre VII —inicio del ciclo del énfasis— propuse una reflexión político-pedagógica que pretendía explorar sentidos propios territorializados frente a lo que podría significar para cada estudiante la interculturalidad. Mas allá de una conceptualización, buscábamos explorar un sentipensar conectado territorialmente con cada estudiante. Debido a la situación actual de la pandemia, esta actividad fue realizada en modalidad virtual, allí los estudiantes expresaron su sentipensar evocando la interculturalidad en un *Jamboard*:



Fuente: Construcción colectiva de los estudiantes del curso «Perspectivas interculturales», acompañado por el autor de este texto (2020)

En las miradas de cada estudiante encontramos palabras claves o frases que expresan un sentipensar en-lugar (Escobar, 2005) de la interculturalidad como punto de partida para construir sentidos enraizados que permitan diálogos articulados a las realidades territoriales de cada estudiante. Aquí vuelvo sobre lo vital, poder darle una lectura territorial a la interculturalidad, además de asumirla como herramienta para revisar con propósito decolonial las relaciones históricas de asimetría de acuerdo con las dinámicas en los diferentes territorios y comunidades.

Durante ese semestre, en este espacio de formación teníamos como propósito, también, darle sentido a esta reflexión desde las relaciones históricas entre el castellano y las lenguas ancestrales en la experiencia educativa de cada estudiante. Lo anterior, con el fin de analizar en los contextos de historia de vida escolares las interferencias y asimetrías configuradas en estas relaciones. A partir de ahí, pudimos visibilizar la subalternización de las lenguas, pensamiento y culturas indígenas que han sido reproducidos y refrendados en la ruta escolarizada desde múltiples experiencias escolares de nuestros estudiantes.

Algunas de las preguntas que guiaron este camino fueron: ¿Cómo se lee hoy en la escuela? ¿Qué sentidos entran en juego desde la mirada escolar? ¿Cómo leemos los pueblos ancestrales? ¿Cómo has aprendido a leer desde tu lengua ancestral y desde el castellano? ¿Cómo ha sido la relación en tu historia escolar con el castellano? ¿Cómo han sido recibidas las lenguas ancestrales en tu experiencia escolar, qué ha significado esto? Esta reflexión pedagógica se integró, además, dentro de las *Historias de vientres* (ver p. 46). De igual manera, en la ruta de reflexión sobre la interculturalidad desde el espacio de formación de «Perspectivas interculturales», he desarrollado con mis estudiantes un abordaje vinculado a las formas de leer y escribir el mundo, con el propósito de visibilizar cómo se configura la colonialidad del saber a través de su imposición de un modo escolarizado monocultural de leer y escribir la palabra y el mundo. En esa vía, junto a mis estudiantes realizo un análisis primero, desde el modelo de lectoescritura de la escuela moderna

que nominé como «paradigma Nacho Lee» —cuando era niño, aprendí a leer y a escribir con este texto—. Cuando pregunté a los estudiantes cuántos de ellos habían aprendido también con este texto, más de un 50 % habían pasado por él. Le llamo «Nacho Lee» porque es un texto que se ha usado en la escuela en Colombia por décadas, se basa en la enseñanza de lectoescritura a partir del método silábico, pero completamente descontextualizado de la vida de los niños y sus realidades territoriales. Un texto guía que da cuenta de una postura monocultural y universalizada que parece congelada en el tiempo.

Este paradigma de lectoescritura evidentemente está vinculado a una lectura del mundo y sus códigos desde el antropocentrismo. En consecuencia, en el caso de estudiantes de pueblos indígenas, este modelo termina desconociendo otras miradas y lenguajes desde los cuales se concibe el mundo diferencialmente a través de prácticas de interpretación y comunicación mucho más amplias que las que permite la experiencia escolarizada en sus diferentes niveles. Al referirse a su experiencia escolar de desencuentro con el castellano y el aprendizaje de lectoescritura, uno de los estudiantes indígenas del curso expresaba en su reflexión escrita «[...] No dejan hablar en lenguas, luego aprendí las letras con las vocales con la A ala, con la E elefante, con la O oso, con la I iglesia y con la U uva, todo eso no tiene que ver nada con mi comunidad, uno no aprende lo nuestro, sino lo ajeno y lo mismo con las letras, aprendí de la fuerza, si no aprende lo castigan, fue un poco difícil» (septiembre de 2020).

Desde el modelo educativo moderno las lenguas ancestrales y sus códigos propios han sido configurados en inferioridad cultural dentro de una geopolítica lingüística que, al ser llevada a la experiencia escolar, ha constituido una otredad con etiqueta de analfabeta. Podríamos preguntarnos: ¿Por qué llamarle analfabeta a alguien que no usa códigos alfabéticos occidentales, pero sí es un lector de otros lenguajes y códigos culturales? En esta reflexión acudo al poeta del pueblo indígena Camëntsá en Colombia, Hugo Jamioy (2010, p. 181):

*Analfabeta
A quien llaman analfabetas
a los que no saben leer
los libros o la naturaleza;
unos y otros
algo y mucho saben;
durante el día
a mi abuelo le entregaron
un libro
le dijeron que no sabía nada;
por las noches
se sentaba junto al fogón
en sus manos
tiraba una hoja de coca
y sus labios iban diciendo
lo que en ella miraba.*

Hugo Jamiroy nos invita a mirar la etiqueta del analfabetismo en contrasentido moderno, con la mirada del abuelo sabio que sabe leer los libros de la naturaleza: ¿A quién llamar entonces analfabeta? ¿No es el analfabetismo antropocéntrico un propósito que debería la educación de nuestro presente asumir como tarea para posibilitar otras relaciones de mayor respeto y cuidado con el tejido de la vida?

Esto fue contrastado con un segundo paradigma: el «paradigma de alfabetización crítica» desde la educación liberadora de Freire y su método de alfabetización crítica, manifestado en su propuesta de relación «mundo-palabra / texto-contexto» (Freire, 1991), aprender a leer la palabra para leer el mundo. No podríamos afirmar que desde los aportes de Freire y la configuración de un paradigma educativo desde América Latina (Mejía, 2011) se genera un desmarque claro del paradigma moderno y una crítica a su mirada antropocéntrica. Sin embargo, podemos encontrar en Freire un reconocimiento de otras miradas de mundo que son concebidas desde otras cosmogonías, afirmando con fuerza la necesidad de partir de la cultura del educando en todo proceso educativo.

Esto para luego movernos al tercer paradigma, el de una «pedagogía de la Madre Tierra» donde la oralidad, la lectura y la escritura del mundo no solo contienen múltiples lenguajes y van más allá de los cinco sentidos, sino que permiten leer la vida en relacionalidad con humanos y no humanos. Una lectura de la vida donde la palabra va más allá de su vínculo con el contexto; el contexto es el territorio y está vivo, la palabra ancestral cobra vida porque concibe todo como parte del tejido vital.

En consecuencia, aparecieron preguntas como ¿cuáles son las escrituras propias que cada pueblo ha creado?, ¿cómo aprendemos a leer al río, los árboles, los mensajes de las aves y de las montañas desde su cultura?, ¿cómo dan cuenta estas escrituras de la relación con la Madre Tierra?, y otras.

Los ejemplos compartidos de diversos lenguajes en códigos de la Madre Tierra se expresaron a través de los símbolos tejidos en las mochilas Wiwas y Nasa, los Okamas Embera, los sombreros vultiaos Senú, los bastones Embera y de la guardia indígena Nasa, los chumbes o cinturones y sus símbolos Inga y Kamentsa, las molas de los Kuna-Tule, las pinturas faciales y sus códigos en cada pueblo como escrituras de comunicación con la madre naturaleza. Desde cada pluralidad de mundos-lenguajes encontramos una noción de interculturalidad manifestada, en la cual el relacionamiento y comunicación intencionada no solo con otros humanos, sino con los seres de la naturaleza expresa órdenes de convivencia y armonía.

Dada la línea de reflexión compartida a lo largo de este texto, en concordancia con una Pedagogía de la Madre Tierra, no creo necesario ampliar más este tercer paradigma. Sin embargo, podríamos cerrar este apartado afirmando la necesidad urgente de aperturar desde la pluralización de los saberes escolares y la ruptura de las formas singulares en las que el currículo monocultural tradicional aborda la lectura y escritura. ¿Qué tipo de ser humano puede constituirse en una formación que moviliza la lectoescritura desde una concepción que incluye a la naturaleza como parte de los textos y lenguajes del proceso educativo?



Para pensar juntos «Amba Kirinchadaida»

Este escrito ha tenido como propósito, en un primer momento, señalar la necesidad urgente de que se produzca una transformación de un modelo civilizatorio antropocentrista que ha mercantilizado la vida con el espejismo desarrollista, sin equilibrio alguno. No son nuevos estos señalamientos, se vienen haciendo hace décadas desde la sabiduría de los pueblos ancestrales, haciendo eco del llamado de la Madre Tierra a reconectarnos nuevamente con la red de la vida. Igualmente, diversos pensadores críticos de la Academia y activistas ambientales vienen mostrando con estudios y datos lo que significaría esta vía suicida por el que caminamos hace ya tiempo.

Se hace necesario transitar de un discurso del cuidado de los recursos naturales, del peligro del cambio climático y de un activismo ambiental hacia la práctica que las sabidurías ancestrales invitan cuando nos dicen que nosotros somos la Tierra, que yo me cuido, cuando cuido a la Madre Tierra. Desde esta reflexión y desde el proyecto de la LPMT se evidencia como fundamental el poder concretizar este tránsito con la creación de rutas educativas que permitan que otras generaciones se conciban así mismas como células vivas de un ser vivo mayor, como lo es la Madre Tierra.

Se ha señalado igualmente, cómo la apuesta por una interculturalidad desde los pueblos ancestrales contiene claves para restaurar estos tejidos perdidos de relacionamiento con la naturaleza y transformar así la mirada antropocéntrica moderna. La interculturalidad como proyecto anclado en las raíces de la ancestralidad de Abya Yala podría ser no solo una ruta decolonial, sino una ruta llena de memoria y reconexión tanto con los diferentes colores de nuestra sociedad como con la Madre Tierra. Desde la propuesta de otra educación posible que la LPMT encarna, recordar y aprender a tejer nuevamente con la *gran pedagoga*, es parte de la contribución a las formas en las que la interculturalidad viene siendo construida en América Latina. De igual manera, reconocer este aporte más allá del miope entendimiento de una interculturalidad solo para etnias, es un desafío para todos.

Las rupturas de la LPMT que comparto en esta reflexión desde lo ontológico, lo pedagógico y lo epistémico representan en sí mismas una apuesta ético-política de compromiso con los territorios vivos y sus realidades. Esto desde un proyecto educativo de educación superior que ha sido pensado dialécticamente con las sabidurías de los pueblos ancestrales, nos permite sentipensar que hay rutas que se vienen construyendo a través de brechas antes no exploradas. El aperturamiento epistémico o implosionar de muros desde adentro de la Universidad como lo expresara el sociólogo colombiano Fals Borda en su momento, representa en el caso de la LPMT y de la Universidad de Antioquia (Universidad pública) un antecedente importante en la búsqueda de nuevas rutas de formación sensibles a la vida y conectadas con las realidades territoriales.

Por supuesto, no hablamos de fórmulas o modelos a seguir como lo propone la educación moderna con frecuencia. Sin embargo, esas otras aperturas permiten explorar posibles caminos-respuestas a preguntas sobre educaciones alternativas que reconozcan otros mundos y nos permitan recordar los borrados en la memoria de las potencialidades, por ejemplo:

¿Qué tendría que pasar para que la formación disciplinar en la educación superior pudiese cambiar el paradigma antropocéntrico que la nutre? ¿Cómo construir propuestas educativas que *rupturen* el antropocentrismo vigente en el paradigma del proyecto educativo que queremos transformar? ¿Cuál es el lugar que le ha dado la escuela y la Universidad moderna a otras miradas educativas que hablan de ontologías relacionales o pedagogías desde la naturaleza?

Al hablar de interculturalidad, una de esas preguntas constantes tiene que ver con ¿cómo ir al encuentro del *otro*?, quizás para poder «Pensar juntos» o «Amba Kirinchadaida»²³ en lengua emberá. Esta pregunta por «el camino del encuentro» tiene muchas respuestas, sin em-

23 Este fue uno de los aportes de uno de los estudiantes del pueblo Emberá en el ejercicio del Jamboard, mencionado anteriormente, donde cada estudiante manifestó lo que desde su territorio pensaba al inicio del semestre VII sobre la interculturalidad.

bargo, es posible que hayamos estado buscando en el mismo sitio donde nació la ruptura con ese *otro*. Abadio Green (2015, p. 18) sabiamente nos recuerda «Ir al otro y volver del otro, no es un problema intelectual, es un problema del corazón» desde esta sabiduría damos gracias al corazón de la Madre Tierra por esta pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Acosta, A. (2010). *El buen vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi*. Fundación Friedrich Eber, Fes-Ildis.
- Agudelo, J. (2016). *Pedagogías con raíz latinoamericana: Experiencias de formación popular comunitaria con Nuestra Gente*. [Tesis de doctorado].
- Albán, A. (2013). Pedagogías de la re-existencia, artistas indígenas y afrocolombianos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 443-468). Ediciones Abya-Yala.
- Bejarano Torres, A. M. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra. «Un deber histórico de nosotros los humanos» [Entrevista a Abadio Green]. *Revista Caminos Educativos*, 5(1), 59-68.
- Brionnes, C. (2019). *Conflictividades Interculturales: Demandas indígenas como crisis fructíferas*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- Capra, F. (2000). *La trama de la vida, una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial Anagrama.
- Castillo, E., y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación* (69), 17-44.
- Castillo Guzmán, E. y Caicedo Ortiz, J. A. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la Universidad colombiana. *Revista Nómadas* (44), 147-165.
- Choquehuanca, D. (2010). *Hacia la reconstrucción del buen vivir*.
- Colombia. (1995). *Decreto 804*. D. O. 41853. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Editorial El Fuego Azul.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, XXXIX (156), 192-207.
- Facultad de Educación (2018). *Documento maestro Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia/Universidad del Cauca.
- _____. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García, J. (2010). *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*. Fundación Altropico.
- Green, A. (2006). La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad. En *Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente* (pp. 131-141). Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- _____. (2011). *Significados de vida: Espejos de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Antioquia.
- _____. (2015). El Otro soy yo. *Revista Yachay Kusunchi*, 3(1).
- Green, A., Sinigui, S. y Rojas, A. (2013). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra: una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. *Relaciones interculturales en la diversidad*. Universidad de Córdoba, 85-94.
- Gudynas, E. (2010). La senda biocéntrica: valores intrínsecos, derechos de la naturaleza y justicia ecológica. *Tabula Rasa*, 13.
- Guerrero, P. (2018). *La chacana del corazonar: Desde las espiritualidades y las sabidurías insurgentes de Abya Yala*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Jamiyoy Juagibioy, H. (2010). *Danzantes del viento/BínjybeOboyejuayëng*. Biblioteca Básica de los Pueblos Indígenas de Colombia, Tomo 6. Ministerio de la Cultura.
- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Maldonado, 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*. Universidad Javeriana y Siglo del Hombre Editores.



- Mantilla, A. (2019). ¿Cómo se sostiene la vida en América Latina?: Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad. En K. Gabbert y M. Lang (eds.), *Desafiando la locomotora del despojo: Estractivismo y resistencias en Colombia* (pp. 219-238). Fundación Rosa Luxemburg y Abya-Yala.
- Mejía, R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Mies, M. y Shiva, V. (1997). *Ecofeminismo. Teoría, crítica y perspectivas*. Ed. Icaria.
- Noguera, C. (2010). La constitución de las tradiciones pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. En *Colombia Pedagogía y Saberes*, 33, 9-25. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Ortiz, J. (2005). *Tratados e historias primitivas: Universo Arhuaco. Mamos Arhuacos de la Sierra Nevada de Santa Marta*. Ediciones Mestizas.
- Pacari, N. (2009). Naturaleza y territorio desde la mirada de los pueblos indígenas. En A. Acosta y E. Martínez (comps.), *Derechos de la Naturaleza. El futuro es ahora*. Abya-Yala.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford University Press.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
- Sierra, Z. (ed.). (2004). *Voces indígenas universitarias: expectativas, vivencias y sueño*. Universidad de Antioquia.
- Sousa Santos, B. de (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Svampa, M. (2011). Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro ecoterritorial. En H. Alimonda (ed.), *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. CLACSO.
- Torrado, S. (abril 28, 2021). Indígenas colombianos derriban por segunda ocasión una estatua de Sebastián de Belalcázar. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2021-04-28/indigenas-colombianos-derriban-por-segunda-ocasion-una-estatua-de-sebastian-de-belalcazar.html>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (151-164). UCT.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales del Perú.

Universidad de Antioquia. *Plan de desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016*. Editorial Universidad de Antioquia.

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ediciones Abya-Yala.



Principios del sentipensar maya: hacia una heurística inter-transcultural²⁴

Seín Ariosto Laparra

*Sbabil s-nopenal b'atsi winiketik: ta
bin u'til x-kuxlejalik ta yutil stalelik
(tseltal)*

*Slikeb snobenal ti maya:
ta jun spasel jtotik jmetik
(tsotsil)*

Introducción

Todo educador fundamenta su práctica en el conocimiento más o menos sólido de la teoría pedagógica. Asumimos a la pedagogía como la ciencia cuyo objeto principal de estudio es la educación, entendida como hecho histórico-socio-cultural, que puede o no ser escolarizada. En este sentido, la comprensión del hecho educativo implica a otras ciencias como la antropología, la historia, la psicología, la sociología, la política, hasta las neurociencias, entre otras. Dada la tradición eurocéntrica del desarrollo de estas disciplinas, toda la conceptualización

- 24 Este texto está relacionado con la propuesta de investigación que articula la tesis doctoral *Formación de docentes indígenas: de la inflexión político-ideológica a la reflexión epistémico-metodológica. El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek» de Zinacantán, Chiapas, México*, que fue defendida en 2017, en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Esta misma propuesta está siendo desarrollada actualmente en el marco del proyecto *Experiencias didácticas inter-transculturales desde el sentipensar indígena*.

referida a la práctica educativa está georreferenciada en las formas de pensamiento propias de esa tradición. Como corolario de lo dicho, la gramática pedagógica puede estar a veces muy lejos de lo que semánticamente debería representar, en el quehacer docente, de manera principal, en contextos de diversidad cultural, donde se identifican distintas concepciones sobre lo que se conoce como *realidad* y formas de apprehender y comprender la misma.

Este alejamiento gramatical-semántico de la pedagogía se acentúa más cuando ubicamos la práctica educativa en contextos indígenas donde perviven sistemas de pensamiento con principios distintos a los aprendidos en nuestros sistemas escolarizados. Dada esta formación y modelación de nuestras estructuras cognitivas efectuadas desde la escuela, se nos hace difícil repensar la pedagogía o renombrarla para hacer más significativa su conceptualización. De la misma manera, se hace difícil establecer rutas distintas de pensamiento y de práctica, sin que estas no caigan en los principios ya establecidos desde la cultura escolar institucionalizada.

Por ello, aquí se propone transitar de una conceptualización eurocéntrica y única a una propuesta inter-transcultural, entendida como el espacio pedagógico que articula lo más significativo desde distintas posturas y tradiciones epistemológicas y heurísticas, situándonos preferencialmente desde las formas de pensar mesoamericano o propios de *Abya Yala*²⁵. Lo que aquí se propone, para acercarnos a una pedagogía inter-transcultural en contextos de diversidad y desigualdad sociocultural, es identificar principios del pensamiento de las culturas minorizadas y articularlos en una propuesta epistémico-metodológica que

25 *Abya Yala* es el término con que los indios Cuna (Panamá) denominan el continente americano en su totalidad (significa «tierra en plena madurez») y fue sugerido por el líder aymara Takir Mamani, quien propone que todos los indígenas lo utilicen en sus documentos y declaraciones orales, pues «llamar con un nombre extraño nuestras ciudades, pueblos y continentes equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos» (Juncosa, 1987).



oriente una didáctica anclada en la cultura local, con el potencial de expandirse y trascender fronteras cognoscitivas y culturales.

De esta manera, proponemos la articulación didáctica en torno a cuatro principios «filosóficos-pedagógicos» que, no obstante, se toman de la literatura maya y que también tienen referentes en otras culturas originarias de Mesoamérica, e incluso en el pensamiento occidental. Desde estos principios se construye una propuesta heurística y de sistematización del conocimiento que puede ponerse en práctica en cualquier campo formativo. Los cuatro principios que referimos son: 1. pensamiento tetradimensional (la cuaternidad); 2. pensamiento circular-espiral; 3. pensamiento proretroductivo y 4. sentipensar. La reflexión sobre estos principios permite la comprensión de cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad, desde una perspectiva socioepistemológica, a través de experiencias de aprendizaje ancladas en la cotidianidad de los aprendices (Figura 1).

Figura 1
Tipos de pensamiento



La *intencionalidad* de la propuesta es avanzar en la construcción de una perspectiva didáctica que favorezca el acercamiento a los conocimientos locales y universales, como acción reflexiva desde las prácticas socioculturales y la conciencia ecológica de los sujetos. El proceso de aprendizaje se concibe como un acto intra e intersubjetivo, cosmo-ecohumano, que enfatiza nuestra diferencia frente al otro, no solo física y cultural, sino también epistemológicamente. Mostrar que hay otras formas de pensar, de concebir el mundo y de *con-vivir* en él, ayudará a fortalecer la *inter-transculturalidad*, como proceso de reconocimiento y valoración de lo diverso, con sus coincidencias y contradicciones, para conformar comunidades que se enriquecen recíproca y horizontalmente (Laparra, 2017).

En este caso, reconocer los principios filosóficos-pedagógicos de la cultura maya puede constituir el marco de pensamiento desde el cual se impulse la reconstrucción del entramado de saberes que subyacen a la cosmo-percepción y cosmogonía originarias, como espacios de significados y también posibilidad de nuevas formas de relación y *con-vivencia* en el mundo. A continuación, se detallan las bases empíricas de estas formas de pensar y sus implicancias en la reflexión epistemológica, así como en la educación escolar como práctica *inter-transcultural*.

Pensamiento tetradimensional (la cuaternidad)

La concepción tetradimensional es la primera en considerarse, puesto que dentro de esta toman forma los otros principios. Como punto de partida es necesario anotar que la gran mayoría de conocimientos y representaciones que tienen origen en la cultura occidental se basa en la *trinidad* o *triadas*, como configuración o construcción principal. En diversos planteamientos tanto teológicos como filosóficos, está siempre presente la configuración de tres elementos, aspectos o propiedades de una cosa, que son retomadas por disciplinas como la psicología y la pedagogía, que terminan haciendo propuestas triádicas para la acción o comprensión de la realidad.

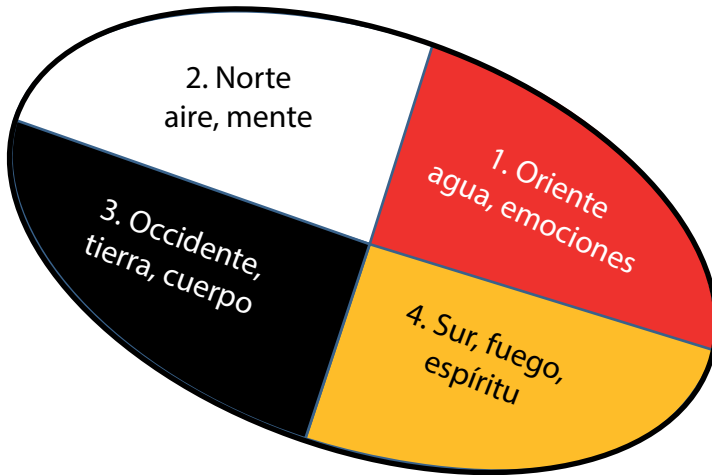


Tómese como ejemplo de lo dicho en biopsicología: las tres partes del hombre: *soma, psique, pneuma*, (cuerpo, alma, espíritu); las tres potencias del alma: memoria, entendimiento, voluntad; las tres etapas de la vida: infancia, madurez, vejez. También referido a las funciones sociales está el llamado al *triestamentalismo* de origen platónico: *oratores, bellatores y laboratores*; en política está la división de poderes: *legislativo, ejecutivo y judicial*, que es acuñado por Montesquieu, pero ya aparecen sugeridas en la *Política* de Aristóteles. También se refieren tres formas de gobierno puras: *monarquía, aristocracia, democracia*; y tres impuras: *tiranía, oligarquía, demagogia*. Como concepto filosófico puede verse la aplicación de esquemas triádicos en el emanatismo de Proclo, las categorías de Kant y la semiótica de Charles S. Peirce; asimismo, está la denominada triada dialéctica o hegeliana: *tesis, antítesis, síntesis*. Actualmente, leemos que en didáctica se señalan tres momentos del diseño didáctico: planeación, desarrollo, evaluación; la clase por su parte tendrá un inicio, desarrollo y cierre; mientras los componentes del proceso didáctico son estudiante, maestro, contenido.

Aun cuando toda esta concepción trinitaria se desarrolla en Europa, durante los siglos XVIII y XIX, tomando como base el pensamiento griego y romano, en Suiza, ya a principios del siglo XX, Jung (1953)¹, conocido como el padre de la psicología profunda, alertaba sobre la limitación de esta configuración cognoscitiva. Así, en Jung (1995) encontramos que el análisis de los sueños siempre mostraba el número cuatro, considerándolo, por ello, un arquetipo de la totalidad o la fórmula del inconsciente, y afirmaba que la trinidad era una «cuaternidad incompleta».

1 Según Jung (1953), la cuaternidad es un arquetipo que, por así decirlo, se presenta universalmente. Es la premisa lógica de todo juicio de totalidad. Si se quiere llegar a un juicio de este tipo, este debe tener un aspecto cuádruple. Por ello, respecto a la orientación psíquica plantea que debemos tener, cuatro funciones: 1) la sensibilidad, la que comprueba que hay algo; 2) el pensamiento, que verifique qué es; 3) el sentimiento, que dice si algo se adecúa o no, si se quiere admitir o no; 4) la intuición, de dónde viene y a dónde va.

Figura 2
Los colores, rumbos y asociaciones



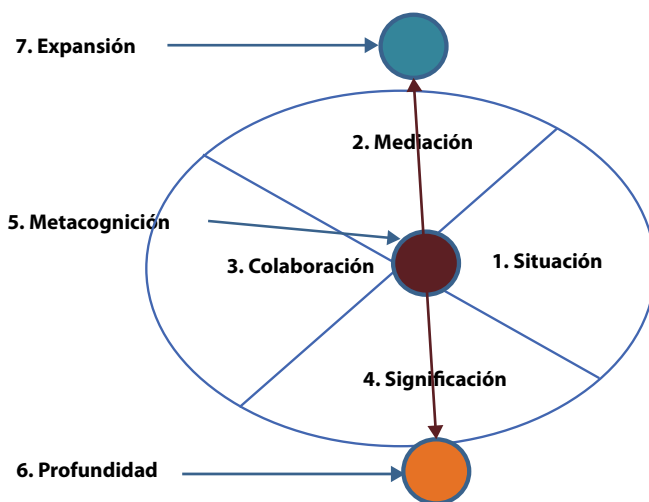
Mientras el mundo conocido como Occidente estaba en la Edad Media del conocimiento, en *Abya Yala* se desarrollaba el periodo clásico de la civilización maya. En el pensamiento maya, de acuerdo con los registros existentes, (*Códices*, los libros del *Chilam Balam* y el *Popol Vuh*) se hace referencia constante a una configuración tetra o cuádruple (*cuaternidad*). El número cuatro aparece al referirse a lugares, objetos o animales cuando se quiere dar cuenta de la totalidad o de *orientación* dentro del espacio físico. Cuatro cerros, cuatro piedras o cuatro flores será la referencia a los cuatro rumbos del universo que también configura una cruz horizontal²; estos cuatro espacios que se mencionan se distinguirán

2 «Como continuidad histórica, en el ámbito maya persiste la concepción de una imagen cuadripartita del universo cuya superficie terrestre está dividida en cuatro grandes sectores que, a partir de un centro imaginario, se extienden hacia los cuatro rumbos. Cada uno tiene sus dioses, colores, influencias y conexiones específicas con los diversos ciclos que forman los “calendarios”». (Cano *et al.*, 2018)

también por cuatro colores: rojo, blanco, negro y amarillo, siempre en ese orden. Estos cuatro rumbos no solo constituyen referentes de ubicación espacial, sino también de procesos duales relacionados con el tiempo: luz y oscuridad, frío y calor (Figura 2). Asimismo, al observar cómo las ceremonias de agradecimiento, ofrecimiento, petición de permiso o de bienestar, se realizan haciendo reverencias a estos cuatro rumbos, deducimos que también constituyen un referente de orientación espiritual.

Esta insistente presencia del número cuatro nos remite a considerar que los procesos heurísticos o de comprensión del mundo también pueden ser tetradimensionales (Figura 3). Complementar siempre toda configuración trinitaria, con un cuarto principio, elemento o dimensión, resulta un ejercicio interesante; el cuarto espacio termina por otorgar mayor significatividad y consistencia al tópico en discusión. En este caso nos referimos al proceso didáctico que debe ser planificado, desde una mirada hologramática (Morin, 1994).

Figura 3
Proceso didáctico



En la Figura 3 se muestran los momentos que se destacan de acuerdo con el espacio, tiempo, dinámica e intencionalidad del proceso didáctico. Un eje (representación de las finalidades) implica al educador y a los educandos, en las situaciones formativas que provocarán cambios intra e intersubjetivos que afectarán los contextos inmediato y mediato de la experiencia educativa. Tomando como base esta configuración tetra podemos cambiar nuestras triadas sumando un elemento más, lo cual aportará una mayor comprensión o relevancia de la situación que se esté abordando. El ejercicio para mostrar esta sugerencia se verá más adelante.

Pensamiento circular-espiral

Como se mencionó líneas arriba, en los libros de *Chilam Balam de Chumayel*, al mencionar los colores que se repiten en todo el texto: rojo, blanco, negro, amarillo, estos siempre aparecen en ese orden (Laparra, 2017). Si esos cuatro colores los colocamos en una superficie de acuerdo con la direccionalidad que el mismo texto nos da (este, norte, oeste, sur) veremos que siempre se dibuja un círculo en sentido contrario a las manecillas del reloj (Figura 2)³.

Hacer este desplazamiento en los «cuatro rumbos» de la Tierra no es solo un desplazamiento en el espacio, sino también temporal, lo que configura una concepción no lineal del tiempo. Esta circularidad ha estado presente siempre en la concepción maya del tiempo. Los hechos registrados dan cuenta de ello al sustentarse en la observación; del movimiento de los astros y la práctica de la agricultura, que mostraban un constante inicio y apertura de ciclos; es decir, la observación sistemática del cosmos y de la misma experiencia de vida ayudó a construir toda esta concepción del espacio-tiempo.

3 La equivalencia con los puntos cardinales es tomada así de la traducción del *Chilam Balam*. Sin embargo, en la práctica cotidiana en las comunidades los abuelos no mencionan estos puntos, únicamente los refieren como 1) el lugar donde sale el sol, 2) cuesta arriba, 3) el lugar donde entra el sol y 4) cuesta abajo.

Ni siquiera el lapso de una vida humana tiene una dirección lineal, que iría del nacimiento a la muerte, ya que los espíritus inmortales de los hombres pueden retornar cuando se les invoca en el rito, porque ellos están ubicados en todos los tiempos. (De la Garza, 2012, p. 5)

Esta concepción circular que se propone aquí, puede configurar los procesos cognitivos, (las estructuras mentales) oponiéndose al pensamiento lineal; sin embargo, podemos inferir que en los procesos cognoscitivos (de conocer), el regreso al punto de inicio no siempre es en el mismo nivel, puesto que cada experiencia de vida provoca nuevos aprendizajes que pueden superar los niveles de comprensión y entendimiento anteriores. Esta conclusión sustenta la categoría de «pensamiento en espiral» como lo propone el peruano Gavilán (2012). Este escritor indígena plantea que el modelo de pensamiento lineal no permite conocer a cabalidad los procesos ya mencionados del comportamiento humano, sus actitudes y sentimientos, como también su creación cultural. En cambio, enfatiza que pensar en espiral significa abordar la complejidad del mundo, sin necesidad de dividirlo en trozos. A partir de esta observación, y siendo defensor del pensamiento en espiral, el autor mencionado expresa:

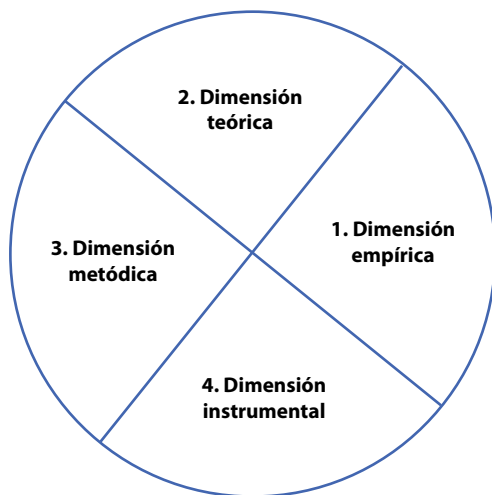
Por eso, entonces la necesidad del pensamiento no lineal, o pensamiento en espiral, el cual nos permite conocer la naturaleza de las cosas sin abstracciones, con todas sus partes conectadas unas con otras. El modelo de pensamiento en espiral debiera ser el modelo de pensamiento aplicado a las ciencias sociales y a las relaciones humanas, que son mucho más complejas que las abstracciones matemáticas. (Gavilán 2012, p. 16)

Derivado de lo que expone Gavilán, refiriéndose a Alavi (2008), quien trata sobre el «paradigma comunitario aymara andino», y a Beck y Cowan (1996) sobre «Spiral Dynamics», proponemos una heurística espiral que a su vez dé forma a una didáctica divergente. Lo que puede anotarse hasta ahora es que una metodología construida en espiral puede ayudar a captar las relaciones estructurales y sistémicas, y a resolver

los problemas generados entre la teoría y la práctica al ubicar a ambas en un mismo plano de interacciones (Laparra, 2017)⁴.

Los problemas entre la acción y la reflexión también son resueltos en esta misma perspectiva circular-espiral al poderlas ubicar en un mismo cuadrante y formando parte de un todo (Figura 4). Metodológicamente hablando Gavilán subraya que el modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias en colectivo; así, en cada contexto de enseñanza-aprendizaje, tanto los individuos como el grupo se desarrollan simultáneamente al vivir experiencias intra e intersubjetivas de comprensión de la realidad.

Figura 4
Espiral metodológica (reflexiva)



4 Es común en el pensamiento lineal referirse a la teoría como algo que está por encima de la práctica. Así se habla de elevar la práctica a la teoría, o bajar la teoría a la práctica; pero al concebir que ambas están en un mismo plano horizontal, solo se espera una interacción cíclica entre ellas.

«En un modelo en espiral, los procesos históricos del conocimiento (etapas de planificación), pueden comenzar en cualquier punto y hacer un alto donde el facilitador lo considere pertinente, sin que esto determine un final del proceso» (Gavilán, 2012, p. 17). Desde este planteamiento, el proceso didáctico permite que profesores y estudiantes hagan una puesta en común de lo que experimentan en los espacios de formación de acuerdo con el rol que les toca desempeñar. La discusión-reflexión colectiva sobre el contenido escolar no tiene un punto de inicio único: la experiencia, la teoría, los procesos metodológicos o la misma práctica se convierten, en distintos momentos, en puntos de partida y de llegada, al completar un ciclo en la espiral (Laparra, 2017).

Cada ciclo representa un nivel de desarrollo cognitivo tanto individual como colectivo; es decir, en cada vuelta de la espiral se consolidan distintos aprendizajes de acuerdo con las *intencionalidades curriculares*⁵. Una primera impresión de un proceso en espiral es parecer que se está siendo repetitivo; sin embargo, debe notarse los alcances a fondo y expansión de los aprendizajes en cada vuelta.

Pensamiento proretroductivo

Al considerar la condición compleja de la realidad (Morin, 1994), y al ser esta una perspectiva desde donde se reflexiona el pensamiento indígena, se explora el potencial del pensamiento aquí llamado *proretroductivo*. Para comprender a qué llamaremos *pensamiento proretroductivo* es necesario revisar lo que se entiende por los otros llamados *tipos de razonamiento* ya conocidos desde la cultura occidental: la inducción, la deducción y la abducción. (En la mayor parte de la literatura consultada siempre encontraremos únicamente los dos primeros tipos de razonamiento).

5 Más adelante se exponen las razones del uso de este término, que está en lugar de objetivos.

1. La inducción es el tipo de razonamiento que va de lo singular a lo universal; es decir, generaliza para todos los elementos de un conjunto, la propiedad observada en un número finito de casos. La inducción no es lógicamente válida sin confirmaciones externas: esto es, la inducción requiere de una ratificación empírica y pese a todas las posibles ratificaciones empíricas siempre parece existir el riesgo de una excepción.
2. La deducción es el tipo de razonamiento que va de lo universal a lo singular, donde la conclusión se obtiene según la siguiente premisa: dada la regla y el caso, el resultado hace explícito algo ya implícito en las premisas; esto es, un argumento cuya conclusión se sigue *necesariamente* de sus premisas básicas. Más preciso, un argumento deductivo es imposible falsar su conclusión, cuando todas sus premisas son verdaderas.
3. La abducción está fundamentada en el juego de hipótesis probables o explicativas, considerada por Peirce (1903) como la única forma de razonar que es realmente susceptible de incrementar nuestro saber, ya que, al hipotetizar, se pueden crear nuevas ideas y prever nuevos escenarios conceptuales (Rodríguez, 2005). La abducción es «la única operación lógica que introduce alguna idea nueva; pues la inducción no hace más que determinar un valor, y la deducción desarrolla meramente las consecuencias necesarias de una pura hipótesis» (Soler, 2012, p. 3).

La abducción también es denominada *razonamiento retroductivo* por el propio Peirce, desde 1908, ya que plantea el proceso de deducción inversa (deducción hacia atrás). El formular una hipótesis sobre un caso, siempre implica un dominio teórico sobre el caso a estudiar, pero también los suficientes elementos empíricos que permiten plantear la hipótesis. Soler (2012) también expresa:

Hay otras formas no deductivas de razonamiento, menos afortunadas en cuanto a la atención que históricamente han recibido, entre las que se encuentra la abducción. [...] Salvo en el terreno de la matemática y la lógica, donde las ideas son infalibles y pueden aplicarse métodos deduc-



tivos, el resto de ideas son falibles, es decir, se mueven en el terreno de la hipótesis. Al principio, Peirce llama hipótesis a la forma de razonamiento que posteriormente llamó *abducción y retroducción*⁶. (p. 2)

Hasta aquí se han expuesto tres formas de razonamiento que se analizan desde el pensamiento occidental. Dos de ellas están más presentes en los trabajos de investigación o procesos de construcción teórica en los distintos campos de la ciencia. La abducción, como expresa Soler (2012), ha sido menos afortunada. Sin embargo, ¿pueden existir otros tipos de pensamiento que no se ajusten a los parámetros establecidos dentro de las tres formas ya mencionadas? Eso es lo que estamos explorando desde el pensamiento indígena, en este caso maya. El punto de referencia para la exploración de otro tipo de razonamiento en el pensamiento indígena es la construcción del número en el sistema vigesimal y en la concepción del tiempo ya expuesta líneas arriba. A esta otra forma de razonamiento, que se escapa de las formulaciones anteriores, queremos llamarle *proretroductivo* (Verdín, 2009)⁷.

En la construcción del número, en la base vigesimal, no se aplican operaciones aditivas ni sustractivas (al menos no únicamente). Trataré de explicar esto. Lo que encontramos en el proceso de construcción del sistema vigesimal es que, dada la necesidad de representar un número, mayor de 20, se hace inicialmente un razonamiento abductivo (o retroductivo) al traer las unidades de la primera veintena y llevarlas a la veintena siguiente, con lo cual se forma el número que se requiere construir. Ejemplo: *balun-xjo'winik*,/ *balun yowinik* (89) indica que tomé nueve unidades (*baluneb*) y las llevé a la quinta veintena (*yowinik*) y se lee como «nueve de la quinta veintena»; es decir, en el sistema decimal sería 89. Esto, cognitivamente significa que para construir el 89 debo tener

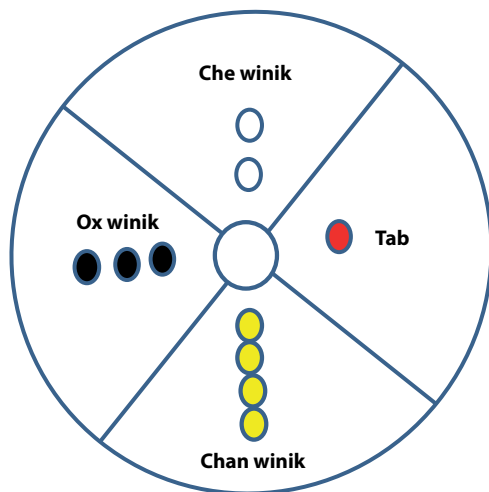
6 Las cursivas son mías.

7 Armando Verdín Galán, estudioso de la matemática maya vigesimal, ha planteado en diversos manuscritos y talleres este concepto al referirse a los procesos cognitivos que intervienen en la construcción del número, en la lengua tseltal. Este proceso no se ajusta ni a operaciones aditivas ni sustractivas.

en cuenta que existe el 100, (*jo-winik*, la quinta veintena). A esa quinta veintena corresponde las nueve unidades traídas de la veintena anterior. En otras palabras, estoy empezando a construir la quinta veintena, y solo tengo ahora nueve. Así que el número completo hasta ahora es la cuarta veintena (*chanwinik*), o sea 80.

En la Figura 5 se representa las primeras cuatro veintenas: *tab*, *che-winik*, *ox-winik*, *cha-winik*. Cualquier unidad que se coloque en cualquiera de las casillas, le corresponderá a esa veintena. Para su conversión al sistema decimal, leemos la veintena anterior más las unidades colocadas en la casilla siguiente. Para su lectura en el idioma tselal se hace nombrando las unidades y diciendo a qué casilla corresponden, ejemplo: cuatro de la cuarta veintena, es igual a 64; tres de la tercera veintena es igual a 43.

Figura 5
Las veintenas (winik, winaq, winalk)



Aquí la *proretroducción* tiene lugar al traer premisas de un hecho imaginado, (la siguiente veintena) para hacerlas corresponder con premi-

sas de un hecho conocido (la veintena anterior) y construir la conclusión (un nuevo conocimiento, representado aquí por el número correspondiente). En este sentido, el proceso didáctico comienza con plantear la necesidad de conocer o aprender: esto es la *intencionalidad pedagógica*. Las intencionalidades, que parten del reconocimiento del potencial de los estudiantes (perfiles de modalidad), dan pie para definir los aprendizajes a favorecer (puede establecerse aquí una analogía con las zonas de desarrollo real, próximo y potencial ya planteado por Vigotsky, 1993).

Así, con el *pensamiento proretroductivo* argumentamos que la capacidad de construir un conocimiento se ancla en la propia experiencia de vida que, si bien atiende a demandas futuras, es en el presente donde se significa, a partir de las finalidades del proceso formativo que están más allá del tiempo y del espacio de la propia acción educativa que tiene lugar en el aquí y el ahora. La relevancia del aprendizaje no reside en alcanzar lo esperado, sino en todo lo que pueda generarse durante el proceso cognoscitivo que en cada momento va integrando lo «in-esperado» al relacionarlo con lo vivido, dentro y fuera de los espacios formativos. También considerar este tipo de pensamiento fortalece la idea de utopística, propuesta por Wallerstein (1998), quien dice que es:

La evaluación seria de las alternativas históricas, el ejercicio de nuestro juicio en cuanto a la racionalidad material de los posibles sistemas históricos alternativos. Es la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociales humanos y sus limitaciones, así como de los ámbitos abiertos a la creatividad humana. No es el rostro de un futuro perfecto (e inevitable), sino el de un futuro alternativo, realmente mejor y plausible (pero incierto) desde el punto de vista histórico. (p. 3)

Lo importante en esto sería tener presente todas las posibilidades tanto futuras como pasadas, para integrarlas en la acción formativa. Los aprendizajes serán inciertos e inesperados (Sandoval *et al.*, 2020), pero con seguridad abundarán en una serie de recursos cognitivos asociados con el desarrollo de la creatividad e imaginación, requeridos para la atención de los diversos problemas de la actualidad.

El sentipensar

En congruencia con el pensamiento tetradimensional, al haber identificado tres tipos de pensar habría que completar el cuarto cuadrante; ahí situamos el *sentipensar*. Sobre este concepto se ha escrito y compartido mucho en la actualidad y se identifican al menos dos perspectivas: una se refiere a la integración del aspecto emocional en el acto de pensar, una preocupación que con frecuencia se hace presente en el campo educativo, aun entre pensadores y educadores europeos y anglosajones; la otra alude al acto de «filosofar» en cuanto práctica de los pueblos indígenas; por tanto, es un intento de expresar en idioma castellano, lo que en las lenguas originarias se dice con mayor propiedad: que el acto de «saber-pensar» es propio del «corazón». López (2011) registra la expresión tselal: *Sp'ijilal O'tan*, que se traduce como «saberes o epistemologías del corazón», quien también advierte: «Cuando hablamos del *O'tan* (corazón) no nos referimos al órgano. Es una metáfora, una imagen o un espacio, [refiere a] un ser o entidad que siente y piensa. Puede ser el sujeto mismo [...]».

De acuerdo con esto, y con la idea de que «pensar» se reconoce solo como un acto del cerebro (cabeza), el cual a su vez se asocia más a la razón, se establecen diferencias entre sociedades de razón y sociedades sensibles (más identificado con lo emocional). En el prólogo de *Sentipensar la cultura* de Rosales (1998) al referirse a lo que sucedió durante la conquista y colonización del «nuevo mundo» leemos:

El cuete [sic] se comenzó a complicar cuando se enfrentaron dos diferencias humanas: humanos racionales contra humanos sensibles. Esto no quiere decir que los humanos racionales no sean sensibles, lo que sucede es que son un 5 % sensibles y un 95 % racionales; y los humanos sensibles son 5 % racionales y un 95 % sensibles. *El ser sensible es más contemplativo. El ser racional es más práctico.* (p. 15)

Mas adelante continúa señalando:

Los conflictos no se hacen esperar: impresionantes masacres de humanos contra humanos, imponiéndose y dominando la cultura y

civilización del razonamiento, la cultura y civilización práctica, sobre las culturas y civilizaciones sensibles contemplativas. Las culturas sensibles, contemplativas, esplendorosas en su lugar y en su momento, pero vulnerables y endebles ante el invasor racional y práctico. (p. 16)

De regreso al tiempo presente, diversos pensadores de los pueblos originarios, así como externos, están trayendo a la reflexión académica la importancia del *sentipensar* como paradigma epistemológico. En este sentido, el *sentipensar* ocupa el cuarto cuadrante de nuestra matriz cognitiva; pero al concebir que los cuatro tipos de «pensamiento» conforman una unidad, no es posible su puesta en práctica de uno sin los otros; así, estos deben ser mencionados en un continuum: *sentipensar-tetradimensional-espiral-proreductivo*.

Desde esta concepción del *sentipensar* pueden resignificarse y fortalecerse otras formas de acercarse al mundo y generar conocimiento, como espacios epistémicos alternativos: los sueños, la intuición, la imaginación y la acción creativa. En Laparra (2017) se señala que estos cuatro espacios que se proponen, como constitutivos del *sentipensar*, definen diversas prácticas socioculturales y ecológicas en la comunidad indígena. La importancia que tiene el sueño⁸, por ejemplo, es manifestada por los médicos tradicionales, quienes aseguran que es en los sueños que se les encomienda la tarea de curar, (Islas *et al.*, 2006); lo mismo pasa con las señoras que tejen, cuyos diseños corresponden a un sueño que luego es tejido literalmente en el telar. Morales (2020) al referirse a una cooperativa de tejedoras en San Pedro, Chenalho, Chiapas, que lleva el nombre de *Jvaychil* (significa soñar o sueño), registra que la representante menciona que cuando ellas están trabajando, imaginan y sueñan cómo van a diseñar una blusa, la combinación de los colores y tipo de bordados que esta llevará.

8 El sueño literalmente permite a los ancianos, en la comunidad, tomar decisiones importantes respecto a la vida misma.

Los sueños pueden constituir puntos de partida para construir realidad (Coronado, 2016), puesto que se afianzan en la experiencia cotidiana; esto es también pensamiento circular y proretroductivo. Al identificar una necesidad esta nos coloca en el plano de las posibilidades; es decir, el sueño que nos regresa al plano del pasado-presente para actuar sobre la realidad, como espacio de interacción cognoscitiva y cognoscible. De acuerdo con esto, y con la complejidad de los hechos que conforman la experiencia de vida, no se puede pensar en una sola dirección; no existe un solo modo de acercarnos a la comprensión de estas experiencias, lo que potencia la creatividad. Así los cuatro espacios que aquí se exponen: el sueño, la intuición, la imaginación y la acción creativa (Figura 6), interactúan en un mismo plano para favorecer la expansión del pensamiento. Mientras el sueño vislumbra realidades, la intuición sugiere los caminos, la imaginación provee de todas las posibilidades y la acción creativa hace realidad ese futuro vislumbrado, concebido no desde la razón, (o no solo) sino desde la «epistemología del corazón».

En ese sentido, una propuesta de implicación heurística didáctica, inter-transcultural constituye un sueño que va entretejiéndose en la medida que interactuamos en los contextos diversos, con las ideas, con las prácticas y con los sujetos. Una *epistemología del corazón* es la oportunidad de repensar la educación como proceso formativo trascendente que humaniza en la colectividad: en las relaciones inter-subjetivas. Es importante que, en los espacios educativos, tanto niñas, niños, adolescentes, jóvenes como adultos, tengan la oportunidad de construirse a partir de sus propios sueños que se anclan en su cultura, pero que participan consciente y creativamente de otros valores culturales, para interactuar ética y responsablemente en el ámbito social-comunitario.

Figura 6
Espacios epistémicos desde el sentipensar



Hacia una heurística-didáctica inter-transcultural

Inicié este capítulo declarando que la gramática pedagógica puede estar a veces muy lejos de lo que semánticamente debería representar, en el quehacer docente, principalmente en contextos de diversidad cultural. Nos hemos acostumbrado al uso de una terminología que pareciera ser propia del campo educativo, que la usamos sin atender a la semántica original. En este sentido, lo que propongo es que, como educadores en contextos indígenas, comenzáramos por revisar esta gramática pedagógica y se empezara por aportar desde las lenguas originarias los conceptos que semánticamente aludan más a estas «epistemologías del corazón». Quiero aquí poner sobre la mesa de discusión al menos cinco términos a revisar que tienen que ver con los diseños curriculares de aula: diagnóstico, intervención, objetivo, estrategia y técnica.

Si revisamos el concepto y origen del término *diagnóstico*, encontramos que su primera acepción está en el campo de la medicina, después se incorpora en lo social y al último refiere a la evaluación de las necesidades y los procesos de aprendizaje de estudiantes. Por su parte, los términos *intervención*, *objetivos* y *estrategia* mencionan, de origen, al campo militar, que es donde tienen su uso más significativo, luego pasan a ser muy empleados en la actividad empresarial. Estos, considero, que son los términos que más alejados están de la semántica pedagógica. Siempre me he preguntado por qué dos acciones de naturaleza distinta y hasta contraria usan términos comunes. Aunque siempre encontramos en el campo educativo muchas metáforas cotidianas (Lakoff & Johnson, 1980) que hacen alusión a que lo militar es una acción que define a otras; por ejemplo, se dice que el libro es un *arma*, los maestros son *soldados* y las aulas *campos de batalla* donde se *lucha* contra la ignorancia, etc. Finalmente, la palabra técnica también tiene, de origen, aplicación tanto en lo militar como en la industria; hay quienes incluso usan la expresión *tácticas* de enseñanza, que seguiría refiriendo al campo militar.

Esta revisión conceptual tiene el propósito de subrayar el carácter humanístico de la educación, al mismo tiempo que se propone una búsqueda en las lenguas originarias de una conceptualización más propia de la práctica educativa, principalmente desde las *epistemologías del corazón*. Mientras que los educadores de cada pueblo, en los ejercicios de reflexión que puedan derivarse de esta propuesta, empiecen a aportar su propia conceptualización. En la Tabla 1, se sugiere la sustitución de las denominaciones mencionadas por otras expresiones en lengua castellana.

Por otra parte, el diseño de la clase también debe cambiarse; tradicionalmente hablamos de tres momentos de una clase: inicio, desarrollo y cierre. Propongo que en la experiencia didáctica deben definirse cuatro momentos con intenciones bien definidas, como se observa en la Figura 7. Esta organización deja explícito cuatro componentes de la experiencia didáctica: los hechos, la conceptualización, las habilidades sociocognitivas y los comportamientos en la práctica.

Tabla 1
Propuesta de nuevas denominaciones

Categorías usadas tradicionalmente	Propuestas para seguir revisando	Justificación
Diagnóstico	Perfil de modalidad	Se busca construir un perfil tanto grupal como individual que dé cuenta de lo que es capaz de hacer el estudiante y no tanto de su necesidad; es decir, no centrarse en el déficit, sino en el potencial de los estudiantes.
Intervención	Interacción	La interacción pedagógica, refiere más a lo que se realiza en el aula entre profesores y estudiantes en una relación horizontal; no la intervención, que alude a una acción externa, vertical y unidireccional.
Objetivo	Intencionalidad, propósitos o aprendizajes esperados	Sobre esto hay una discusión fuerte donde se argumenta a favor y en contra de los objetivos; generalmente el debate está entre una visión utilitarista y otra crítica (Blanco, 1994). Es común observar que los profesores, o utilizan indistintamente cualquiera de las expresiones o las usan todas al mismo tiempo; así, vemos planificaciones didácticas que tienen, propósitos, objetivos, aprendizajes esperados, incluso hasta competencias. Cuando una de estas podría ser suficiente para definir la intencionalidad de la interacción pedagógica.
Estrategia	Experiencia didáctica	Concebir la interacción pedagógica como <i>experiencia didáctica</i> , y no solo como estrategia, es llevar la vida al aula y el aula a la vida.
Técnica	Actividad de aprendizaje	Toda participación del estudiante, dentro de una experiencia didáctica puede ser considerada una actividad de aprendizaje: jugar, cantar, leer, escribir...

Fuente: Elaboración propia

Situar la experiencia didáctica en la vida implica llevar al aula un sueño, conocimiento, práctica, acontecimiento, escenario local o regio-

nal, que pueda estar al alcance de la vivencia del grupo; esta situación puede ser llevada a través de una narrativa o imagen con una descripción breve. Una vez decidido el tipo de situación que se desarrollará durante la experiencia didáctica, el docente organiza los principales conceptos que se reflexionarán durante la experiencia, donde la intuición juega un papel importante, siempre y cuando el profesor conozca su grupo y la cultura del mismo. Los conceptos o ideas por reflexionar deberán ser propuestos al grupo de estudiantes ya sea como una exposición o a través de una lectura que los contenga, sin perder la relación con la situación experiencial.

Figura 7
Momentos didácticos



El tercer momento requiere de haber elegido algunas habilidades cognitivas a desarrollar, (básicas, media o superiores)⁹ de manera que

9 De acuerdo con Sánchez (2002) y Moreno (2005) los procesos de pensamiento pueden agruparse y ordenarse de acuerdo con sus niveles de complejidad y abstracción en: 1. Procesos básicos, (observación, comparación, relación, clasificación simple,

pueda proponerse actividades donde requiera la interacción y colaboración entre estudiantes, que promueva la imaginación, lo que detonará también aprendizajes con sentido social-compartido. En el cuarto momento, los estudiantes mostrarán al grupo evidencias de haber logrado los aprendizajes propuestos; esto requerirá de prácticas que podrán realizarse dentro o fuera del aula y ante la comunidad de padres de familia. Asimismo, podrán mostrar objetos elaborados que evidencien la puesta en práctica de los nuevos conocimientos y cómo estos ayudan a entender el mundo cercano y lejano, y da pautas para interactuar en él, de manera responsable y creativa.

La configuración de cuatro cuadrantes se concibe de manera horizontal. Sin embargo, también es importante mencionar que debe existir un eje que articule de manera vertical todo el proceso *sentipensante*. Este eje se asocia con tres puntos principales: el centro, arriba y abajo, los que representan tres grandes finalidades del proceso educativo:

1. La primera finalidad tiene que ver con los sujetos (el centro) que participan en la experiencia didáctica. Se enfatiza sobre cómo la experiencia didáctica favorece la toma de conciencia del sujeto, acerca de sus propios procesos de aprendizaje y de los aprendizajes que le permiten ser y estar en la individualidad y en la colectividad. Seguro podrán evidenciarse también aprendizajes no esperados.
2. La segunda finalidad (abajo) alude a las interacciones y relaciones que se promueven en el contexto inmediato. Cómo los participantes, en una experiencia didáctica, llevan lo aprendido a la comunidad y promueven el fortalecimiento de sus valores culturales (afianzan sus raíces), el reconocimiento de lo propio y la reflexión sobre lo que debe cambiar en sus interacciones; la

ordenamiento y clasificación jerárquica). 2. Procesos de razonamiento (análisis, síntesis y evaluación). 3. Procesos superiores (planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación), y 4. Metaprocesos: estructuras complejas que rigen el procesamiento de la información y regulan el uso inteligente de los procesos.

transformación de las relaciones entre agentes, el medio y el contexto sociohistórico: profundidad del aprendizaje.

3. La tercera finalidad (arriba) destaca la trascendencia del conocimiento y del *sentipensar*; con qué otros espacios o tiempos podemos establecer relaciones a partir de lo aprendido y cuáles sus implicancias: expansión del aprendizaje (Figura 3).

Para concluir, puede verse que, gráficamente, la propuesta integra siete direcciones. Primero, un plano con los cuatro rumbos de orientación espacial, que representan en todo momento la tetradimensionalidad. Segundo, un eje de tres puntos, que en el mismo concepto de espacio representarían: el nadir, el centro y el cenit, asociados, en esta propuesta, al contexto inmediato donde las relaciones sociales permiten profundizar en el conocimiento; los sujetos quienes reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje y el contexto mediato, donde puede expandirse el conocimiento, respectivamente¹⁰. Este modelo de siete direcciones ya ha sido planteado para el diseño curricular por Cajete (2008) en *Seven orientations for the development of indigenous science education*. Desde esta mirada, las disciplinas o asignaturas dejan de ser parcelas de conocimiento y la relevancia radica en las intenciones y finalidades de la interacción pedagógica y cómo esta logra articular todas las dimensiones de la vida.

A manera de conclusiones

Esta propuesta de organización y sistematización curricular, a partir del *sentipensar-tetradimensional-espiral-proreductivo* maya, tiene la finalidad de ir construyendo experiencias didácticas desde la comunidad, desde los pueblos, desde la cultura propia. Los mismos profesores y estudiantes de cualquier nivel educativo escolarizado pueden y deben participar en la constante revisión y actualización de la propues-

10 En el pensamiento maya más se hace referencia al corazón de la tierra y el corazón del cielo para mencionar el nadir y el cenit. (*Popol Vuh*)

ta. Por ahora, el trabajo en algunos grupos y la revisión bibliográfica ha estado aportando nuevos elementos para la reflexión y se están clarificando las categorías. Es importante la conformación de colectivos de profesores para que en escuelas o microrregiones puedan organizarse y construir sus propias experiencias didácticas que aporten evidencias del potencial de la propuesta.

Aun cuando la emergencia sanitaria por la que atravesamos desde marzo de 2020 no ha permitido llevar a cabo actividades de consolidación de esta propuesta, ya se han realizado talleres breves, con anterioridad, que mostraron algunos resultados. Un primer taller se ofreció en el año 2018 a profesores de educación indígena, hablantes de tseltal y tsotsil, de educación preescolar y primaria en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. Ahí se desarrolló un ejercicio rápido de construcción de una experiencia relacionada con la lectoescritura, a partir de la descripción de dibujos que los propios profesores realizaron. El taller fue breve, aproximadamente cuatro horas. Los problemas observados se relacionaron con la dificultad de identificar los aprendizajes esperados, en cuanto a hechos, conceptos, habilidades cognitivas y comportamientos. Asimismo, se dificultó la construcción de las intencionalidades educativas que reflejaran aspectos de las culturas locales, debido a que los participantes muestran demasiada dependencia a los programas establecidos. Aun cuando hubo muestras de interés por trabajar la propuesta, el tiempo fue demasiado breve; se propuso a la autoridad educativa local la realización de un taller más extenso, pero no se dieron las condiciones para realizarlo.

En 2019, llevamos el taller con esta perspectiva a un congreso en la ciudad de Cholula, Puebla convocado por el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Estadística (INAOE). Aquí se trabajó también cuatro horas con profesores de educación secundaria y bachillerato. La mayor parte de participantes eran hablantes de náhuatl y se encontraban haciendo maestría en enseñanza de las ciencias y matemáticas en el INAOE. Los participantes elaboraron sus propias experiencias didácticas multi y transdisciplinarias, a partir de recortes de noticias del periódico local y

las llevaron a sus centros de trabajo. Algo relevante en esta ocasión fue que algunos docentes hicieron las propuestas del cambio de los términos utilizados en la planificación didáctica nombrándolos en náhuatl.

Otra experiencia relacionada con la propuesta se desarrolla de agosto a diciembre de 2020, en un grupo de 4.º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 90, (LEPEMI'90), en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. En este semestre, dentro del curso de *Práctica docente y acción curricular*, la principal reflexión giraba en torno a la poca pertinencia de los planes y programas de estudio de educación preescolar y primaria para el medio indígena. En este marco se les pidió a los estudiantes que, como producto del curso, construyeran una experiencia didáctica con este enfoque. El 70 % de los estudiantes realizó un trabajo destacado, a partir de fotografías de paisajes o prácticas socioculturales de las comunidades. Dado que las clases se estuvieron desarrollando en línea, considero que ello dificultó la comprensión del planteamiento y los diseños quedaron incompletos.

Durante el semestre enero-julio de 2021, nuevamente tomó el mismo grupo, ya en 5.º semestre, con la expectativa de concluir con la elaboración de las experiencias didácticas, ahora en el marco del curso denominado *Organización de actividades para el aprendizaje*. Debido a situaciones administrativas en el estado, no pude concluir el semestre, por tanto, vuelve a quedar inconcluso este ejercicio en el espacio que ya se había previsto. El planteamiento que hasta ahora se ha venido construyendo desde las áreas de trabajo y de la revisión bibliográfica, así como en los momentos de diálogo con otros profesores, está adquiriendo consistencia; sin embargo, se requiere de espacios más amplios de trabajo con estudiantes y profesores, para construir una serie de experiencias didácticas en distintas lenguas indígenas y que estas sean socializadas con otros equipos de docentes para poder ponerlas en práctica en los espacios educativos.

Este texto, antes de ser enviado, se trabajó con un grupo de dieciséis estudiantes de posgrado: cinco hablantes de tseltal, cinco hablantes

de tsotsil y seis hablantes de español (en total cinco hombres y 11 mujeres). Quienes hablan una lengua originaria se identificaron con los planteamientos hechos, aunque expresaron no haberse detenido, en otros momentos, a *sentipensar* de esta manera sus propios conocimientos y matriz cultural. Por otra parte, quienes solo son hablantes de español manifestaron su dificultad para comprender la propuesta; sin embargo, también les pareció que tiene el potencial de organizar la interacción pedagógica en las comunidades y aulas, a partir de aspectos teóricos ya revisados, pero que hasta el momento han permanecido lejos de la práctica. Una actividad indicada en esta última experiencia fue la elaboración de un mapa conceptual para mostrar las principales ideas de este texto. La propuesta *sentipensante* está ahí, requiere ser vivida para reconocer el potencial de otras heurísticas y de otras epistemologías, que termine con la distancia entre vida y escuela, entre individuo y comunidad, entre lo endógeno y lo exógeno; entre lo propio y lo ajeno.

Referencias bibliográficas

- Alavi, Z. (2008). El paradigma comunitario aymara andino. *Pensamiento Propio* 1. Editorial Ayun.
- Beck, D. & Cowan C. (1996). *Spiral Dynamics*. SD Website. www.spiraldynamics.net – Santa Barbara. California.
- Blanco, N. (1994). Las intenciones educativas. En J. Ángulo y N. Blanco (coords.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 205-231). Aljibe.
- Cajete, G. (2008). Seven Orientations for the development of indigenous science education. En Norman K. Denzin, Y. Lincoln & L. Tuhiwi (eds.), *Critical and indigenous methodologies* (pp. 487-496). Sage.
- Cano, E., Page, J. y Estrada, E. (2018). La construcción de la noción de cosmología maya en Guatemala. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 13, 1-29. <https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2018.v13.336>
- Coronado, G. (2016). Comunicación onírica: tensiones interculturales alrededor del valor de lo inmaterial como percepción y conocimiento. *Dimensión antropológica*, 23(68), 152-176. <http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=13750>.
- Garza, M. de la, (2012). *Sueño y éxtasis. Visión chamánica de los nahuas y los mayas*. UNAM y FCE.

- Gavilán, P. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Ñuke Mapuförlaget.
- Islas, L., García, A., Ito Suiyama, E. y Berenzon, G. (2006). Los sueños en las prácticas curativas entre los totonacos. *Gazeta de Antropología*, 22(9), 1-8. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7096>
- Jung, C. G. (1953). *Symbolik des Geistes, Studien über psychische Phänomenologie*. Rascher Verlag.
- _____ (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Juncosa, J. (1987). Abya-Yala: una editorial para los indios. *Chasqui* (pp. 39-47). CIESPAL.
- Laparra, S. (2017). *Formación de docentes indígenas: de la inflexión político-ideológica a la reflexión epistémico-metodológica. El caso de la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe «Jacinto Canek» de Zinacantán, Chiapas, México*. [Tesis doctoral]. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/pdie/files/2014/09/Tesis_Sein-Ariosto-Laparra-Mendez.pdf
- López, I. J. (2011). *Sp'ijjal O'tan: Saberes o Epistemologías del Corazón*. <https://resistantstrategies.tome.press/spijjal-otan-saberes-o-epistemologias-del-corazon-es/?lang=es>.
- Morales, Y. (2020). Textiles de Chenalhó; representación de un sueño, cultura y tradición. En *Chiapas Paralelo*. (medio informativo digital) <https://www.chiapasparalelo.com/trazos/cultura/2020/05/textiles-de-chenalho-representacion-de-un-sueno-cultura-y-tradicion/>.
- Moreno, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Peirce, C. (1903). *Lecciones de Harvard sobre el pragmatismo*. Lección VI: Tres tipos de razonamiento. <https://www.unav.es/gep/OnThreeTypesReasoning.html>.
- Rosales, A. H. (1998). *Sentipensar la cultura*. UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, 1-32. <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>
- Sandoval, J., Martínez, B. y Mendoza, R. (2020). *Progresión de aprendizaje: siembra, cambio climático, composta*. Proyecto Handprint CARE. Universidad Veracruzana.

- Soler, T. F. (2012). Razonamiento abductivo en lógica clásica. *Cuadernos de Lógica, epistemología y lenguaje*, 2. College Publications.
- Verdín, G. A. (2009). *Pedagogías indias*. (Manuscritos y talleres de matemática maya). <https://cupdf.com/document/pijyotan-pedagogias-indias.html>
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI.
- Vigotsky, L. S. (1993). Pensamiento y lenguaje. *Obras Escogidas*, tomo 2. Visor.

La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria

Jose Antonio Caicedo Ortiz
Elizabeth Castillo Guzmán

De maestros de la nación a etnoeducadores

Desde hace muchas décadas se gestan distintas iniciativas dirigidas a desarrollar un proceso educativo acorde a las exigencias del momento y la racionalidad de los sectores populares o subalternos e igualmente incorporar la investigación en el ejercicio docente y en muchas prácticas culturales de tipo comunitario. Todas ellas se enmarcan en el propósito de superar la brecha existente entre la práctica docente repetitiva, monótona y desprovista de cualquier interés por producir un mayor conocimiento de la realidad educativa y cultural en que estamos inmersos. (Hernández, 2008, p. 259)



Hasta los años sesenta del siglo pasado, la formación de los docentes colombianos fue una tarea exclusiva de las escuelas normales superiores y las facultades de Educación. Estas contaron con el respaldo de las políticas oficiales para orientar, investigar, evaluar, reformar y direccionar el oficio de la enseñanza en todos los niveles y todos los territorios de una nación que transitaba del mundo rural al de las grandes urbes. Como en otros países del continente, el «Estado docente» fundó las bases del sistema de escolarización con el cual se configuró la nación colombiana moderna (Álvarez, 2003). Bajo el influjo de la confesionalidad republicana de la Constitución de 1886 se creó la imagen del maestro como un ser religioso, cuyo noble oficio implicaba votos de pobreza, obediencia y devoto amor pedagógico; un maestro para la escuela católica que el Estado promovía fervientemente. De otra parte, durante las primeras décadas del siglo XX se vivía un nacionalismo creciente que influyó de manera significativa en las políticas de formación docente, con una visión «monocultural» del país y su historia, dando lugar con ello a la invisibilidad o visibilidad este-reotipada de las poblaciones consideradas como «no nacionales», indígenas y pueblos afrodescendientes, fundamentalmente.

La creencia en la degeneración física, intelectual y moral de las masas llevó a la formulación de una *Escuela Defensiva* que a partir de prácticas de higienización de la población apuntaba a la moralización y vigorización de la raza (Sáenz, 2010, p. 112).

Los procesos de escolarización de la *población* apuntaban a la formación de una *identidad nacional* la cual gravitó en torno a la cultura letrada, católica y mestiza del mundo de las ciudades y las culturas del progreso —especialmente a las del mundo andino—. Lo «nacional» se equiparó a una serie de representaciones que contenían culturas, geografías y poblaciones claramente diferenciadas y jerarquizadas. Sobre este periodo, Alvarez ha mostrado que:

[...] desde 1930 el asunto tuvo que ver más claramente con la necesidad de formar una conciencia nacional, lo cual exigía una estrategia mucho más compleja, que pasó por la escuela, pero fue mucho más allá de ella.

La mirada se centró entonces en el pueblo, en el alma nacional, en la cultura popular, como una condición para movilizar todos los recursos posibles hacia la consolidación del Estado-nación, lo cual suponía también una economía nacional. La población se convirtió desde entonces en un factor estratégico que debía ser *incorporada* a los circuitos económicos que la reforma nacionalista iba a crear. (2010, p. 115)

Este modelo de educación nacional se mantuvo vigente hasta finales del siglo XX y a pesar de las reformas implantadas durante las décadas siguientes, lo sustancial del enfoque se expresaba de manera concreta en los manuales escolares, los contenidos de los planes de estudio, las formas de cultura escolar vigentes y los propios programas de formación docente de las escuelas normales y Universidades. Sin lugar a dudas podemos afirmar que la idea de una sociedad diversa y diferenciada cultural o racialmente no fue objeto de ninguno de los modelos que sirvieron para solidificar el sistema escolar colombiano. Muy por el contrario, con el paso del tiempo se fueron *naturalizando* en el mundo de los saberes escolares algunos estereotipos sobre las poblaciones indígenas, comunidades negras y habitantes de los llamados territorios nacionales¹¹. En este escenario no hubo cabida alguna para considerar la diversidad cultural, lingüística y étnica de la nación colombiana en lo referido a los enfoques y perspectivas de la formación inicial y profesional de las y los docentes. Solo hasta los años noventa del siglo pasado, con motivo de la reforma constitucional de 1991 y el paradigma multicultural que incidió en algunas de sus formulaciones, se introducen nociones como Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el *corpus* normativo de la educación oficial colombiana.

11 Las investigaciones de Castillo (2010), Mena (2006) y Soler (2009), evidencian que los saberes escolares promovidos a través de los textos escolares producen una invisibilización y/o estereotipación de lo afrodescendiente y lo indígena. Estos estudios resaltan la circulación de representaciones estereotipadas que circulan en estos materiales de enseñanza, y que, en su condición de saberes oficiales, mantienen imágenes fijas y reducidas de la gente indígena, negra, palenquera, raizal y/o afrocolombiana.



Desde mediados de los años noventa del siglo pasado, Colombia al igual que muchos otros países de la región, avanzó hacia el reconocimiento de su multiculturalidad. Específicamente con la Constitución Política (CP) de 1991 se produce una gramática jurídica según la cual «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana». De este modo, la noción de grupos étnicos se incorporó a un largo debate en torno a los derechos educativos y territoriales de las poblaciones reconocidas como la «alteridad» de la nación colombiana, especialmente pueblos indígenas, comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, y el pueblo Rom. Parte de esta gramática jurídica es la visibilidad estadística de la multiculturalidad étnica como parte de las políticas de reconocimiento establecidas en la CP 1991. Este ejercicio ha conllevado conflictos muy fuertes por los resultados obtenidos en los censos realizados en las dos décadas recientes como aconteció con los resultados del Censo de Población del 2018 donde estadísticamente se redujo la población afrocolombiana, palenquera y raizal. Para dar una idea de este panorama, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística —DANE— reporta que en la actualidad existen 115 pueblos indígenas con vigencia de 65 lenguas y una población de 1 905 617 personas equivalente al 4,4 % del total de habitantes (2018). En el caso de las comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NARP) esta cifra asciende, según el censo DANE 2005, a 4 273 722 de personas, es decir, el 10,62 % de la población total del país en ese momento. A este panorama hay que añadirle que prácticamente en todas las entidades territoriales que conforman la nación, tienen presencia de poblaciones étnicas, siendo Guajira, Cauca, Chocó y Valle del Cauca los departamentos con la mayor concentración de diversidad étnica¹². Con esto decimos entonces, que la población étnica en Colombia se acerca al 15 % del total nacional.

12 En la actualidad, el Gobierno colombiano enfrenta un conflicto por los resultados obtenidos en el último censo nacional del año 2018, en el cual la población afrocolombiana reportada está muy debajo de las cifras que el anterior censo del 2005

Los procesos y políticas de educación intercultural que han hecho carrera en América Latina son diversos y en la mayoría de países, respondieron inicialmente a un enfoque indigenista. Así mismo, con la emergencia del multiculturalismo educativo de finales del siglo XX, se instaló la idea de la educación intercultural como la educación con y para pueblos indígenas. En ese sentido, la experiencia colombiana se distingue del continente, al menos en tres planos. De una parte, la emergencia de la interculturalidad y la educación está asociada a las luchas políticas y culturales de los movimientos sociales étnicos (indígenas y afrodescendientes, fundamentalmente) promovidas a partir de los años setenta del siglo pasado, mucho antes del surgimiento del multiculturalismo constitucional propiamente dicho. En segundo lugar, la perspectiva intercultural está articulada a la noción de etnoeducación, con la cual se cobijaron las demandas educativas y de control cultural para las poblaciones reconocidas como grupos étnicos en Colombia. En tercer lugar, la amplia trayectoria que reconocemos como formación docente intercultural en Colombia, deriva fundamentalmente de los procesos agenciados por los movimientos en sus propios proyectos educativos que reconocemos como sus políticas culturales educativas¹; de la emergencia de la etnoeducación universitaria en los años noventa (ETNU) y de la puesta en marcha de programas de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA). Con estos elementos queremos delinear un escenario histórico y político diverso y complejo, en el que se ha venido construyendo el ámbito de la formación docente intercultural, sobre todo por la agencia política de los movimientos étnicos en cuanto sujeto colectivo en el que pondremos énfasis en este artículo.

había ofrecido. Por esta razón, usamos cifras del censo 2005 para el caso de las poblaciones afro y del 2018 para el caso indígena.

- 1 La noción de política cultural la planteamos en los términos que Escobar et ál., (2001) ha definido para referirse a programas de movimientos que contribuyen a buscar nuevos significados para conceptos implicados en las luchas sociales, que es lo que ha sucedido con el tema de la formación docente intercultural desde las propuestas de los movimientos sociales étnicos.



Se trata de un proceso que produjo en nuestro país un nuevo enfoque en materia de formación docente proveniente de procesos educativos del movimiento indígena de los años setenta, la gesta de intelectuales afrodescendientes en los años ochenta y el impulso de programas universitarios a finales de los años noventa del siglo pasado. Todos estos eventos articulados entre sí y con relación a una época de emergencia de etnicidad y las políticas de la identidad, serán la superficie de emergencia de lo que hoy reconocemos como la formación docente intercultural, más como una política cultural que como política pública. Esta trayectoria ofrece un increíble escenario de lecciones por aprender respecto a una visión más completa sobre lo que debería ser parte del saber pedagógico de quien ejerce el oficio de la enseñanza en una nación con más de cien pueblos indígenas, cientos de comunidades negras, raizales, palenqueras y afrocolombianas (NARP) extendidas en todas las regiones continentales y su zona insular.

La emergencia de la lucha educativa del movimiento indígena y sus maestros comunitarios

El nacimiento del CRIC en 1971 hace parte de una larga lucha de resistencia indígena liderada por Manuel Quintín Lame, cuyas acciones políticas se enfocaron en la defensa de los derechos de los pueblos originarios. Proceso que emergió en un escenario continental de rebeliones indígenas en el que se suma el movimiento Tupaj Katari de Bolivia en 1972 y el Ecuarunari de Ecuador en 1973. El CRIC definió como puntos de su lucha política: la recuperación de los resguardos y cabildos, el no pago de terraje, el conocimiento de las leyes de los indígenas y su aplicación; y la defensa de la historia, la lengua y las costumbres indígenas. Así mismo, sostiene la aspiración de una «educación propia» y el rechazo a la Iglesia-docente y sus internados como una de sus principales banderas.

De este modo, el CRIC nació con una vocación educadora, en el sentido más amplio del término. Formó sus cuadros políticos, sus dirigentes y sus maestros en todo tipo de escenarios y con mecanismos

diversos que incluyeron la tradición oral, la educación popular, la movilización y la creación en 1974 de la prensa *Unidad Indígena*. Para el naciente CRIC, la tarea de «enseñar la legislación indígena», se convirtió en eje de su proyecto de formación política. En el Congreso de Tacueyó celebrado en septiembre de 1971 se redefinió esta agenda, cuya prioridad fue la formación de profesores para «educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua». En el marco del V Congreso del CRIC, realizado en 1978 en el resguardo de Coconuco se decidió «crear el Programa Educación Bilingüe, para investigar y construir una propuesta indígena con autonomía». Junto con las primeras recuperaciones de tierra, inspiradas en el legado de Quintín Lame, comenzó a germinarse un movimiento pedagógico indígena que fundó escuelas, formó docentes y diseñó currículos.

A finales de los años setenta tuvo lugar una rebelión indígena misionera en la Sierra Nevada de Santa Marta² la cual produce las conversaciones entre las organizaciones y el Gobierno nacional que dieron origen al Decreto 1142 de 1978, con el que se abrió el camino normativo de la denominada educación indígena. Con esta norma se establecieron criterios fundamentales en materia etnolingüística, cultural y comunitaria, abarcando la idea de currículos contextualizados a las necesidades y entornos de vida de las comunidades reconocidas como indígenas. En ese mismo plano jurídico, se determinó que el Ministerio de Educación Nacional debía tener «en cuenta las experiencias educativas desarrolladas localmente por las propias comunidades». De esta manera, el Decreto 1142 definió un estatus particular para los docentes de la educación indígena, su selección, formación y capacitación, definiendo que:

La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio de Educación Nacional

2 A finales de los años setenta se despierta en la Sierra Nevada un movimiento contra el sistema educativo manejado por contrato desde 1916 por la Misión de los Terciarios Capuchinos. En 1977, los misioneros son expulsados luego de una toma pacífica de unas oficinas públicas en Valledupar.

diseñará el currículo para la formación y capacitación del personal docente de las comunidades indígenas teniendo en cuenta lo establecido en los artículos anteriores, e incluyendo todos los elementos de educación no formal que contribuyan al desarrollo de las comunidades. (Artículo 10, Decreto 1142, 19 de julio de 1978)



Para esta época, el CRIC iniciaba su ardua tarea de creación del sistema educativo propio, a partir del aporte de los maestros comunitarios, quienes trabajaban de modo voluntario y por delegación directa de las asambleas de comunidad³. De esta manera, se fue tejiendo un proceso políticamente muy arraigado en las bases comunitarias y en el cual la escuela era escenario central de la lucha organizada. En ese proceso, la formación de maestros indígenas caminaba a la par con la creación de las escuelas comunitarias, como lo señala Castillo (2013) «uno y otro fenómeno se constituyeron mutuamente». Estos primeros maestros del CRIC no provenían de la educación formal⁴ y muchos de ellos no contaban con una escolaridad completa, pues fueron sus comunidades, en consenso, las que determinaron que ellas y ellos se encargaran de la labor educadora, tal como los archivos de la prensa *Unidad Indígena*:

Las escuelas que vienen funcionando en este momento son autónomas y han nombrado a sus propios maestros según los criterios propuestos en el séptimo punto del CRIC. El maestro y los estudiantes deben estar totalmente integrados a la comunidad. El maestro debe ser el principal impulsor del rescate de los valores culturales, por ejemplo, la participación en las prácticas tradicionales de la comunidad. (UI, 1981, p. 7)

En el contexto de asambleas comunitarias y de cabildos, congresos, movilizaciones y acciones de recuperación de las tierras, el CRIC agenció procesos de socialización política fundamentales en la formación ideológica de activistas, líderes, maestros y maestras (Castillo,

-
- 3 Como lo señala el CRIC: «Si bien los primeros maestros no tenían mayor formación académica, esta situación contribuyó a mantener una posición abierta a los aportes de la comunidad sobre el deber ser de su formación. Así es como el maestro se convertía en un ente colectivo y, aunque las exigencias siempre iban más allá de los que este como persona podía dar frente a su comunidad, los maestros estuvieron dispuestos a lograr para su gente los mejores resultados» (CRIC, 2004, p. 55).
 - 4 Para este período de la historia educativa colombiana, la formación docente ocurría fundamentalmente en las escuelas normales superiores y/o en las facultades de Educación. En ese sentido, los maestros comunitarios del CRIC tienen un origen bien distinto al del resto del profesorado rural colombiano.

1993). De esta manera, pedagogía y política se fundieron como componentes del oficio de ser maestro comunitario.

[...] los primeros maestros se capacitaron mediante la práctica de crear y llevar a cabo una propuesta educativa innovadora, tanto en sus métodos colectivos como en sus intenciones políticas. El mismo contexto de las escuelas —el ámbito cultural de las comunidades, sus relaciones con la madre naturaleza, sus luchas y procesos organizativos— fue constituyendo un ambiente educativo donde lo comunitario era condición indispensable del modelo pedagógico que se buscaba y donde la comunidad era la principal fuente de formación docente. (CRIC, 2004, p. 55)

Entre 1978 y 1979 el Gobierno nacional planteó una reforma en la formación docente, mediante los Decretos 1419 y 2277⁵. Estas normas abrieron la posibilidad para que muchos y muchas docentes en ejercicio, pero sin titulación pedagógica, pudieran adelantar procesos de profesionalización y obtener el título de «Bachiller Pedagógico». Bajo este marco normativo, el CRIC vio la oportunidad para sus maestros comunitarios y asumió la tarea de inventar un modelo de profesionalización comunitario e intercultural que se llevó a cabo entre el equipo educativo del CRIC, algunos investigadores y profesores de diversas universidades del país y los entes educativos oficiales. Como lo señala Bolaños (2012) «entre 1987 y 1998 se realizaron cuatro promociones, cada una con duración de cinco años». El resultado de este proceso se materializó en la titulación de 298 hombres y mujeres de los diferentes territorios indígenas del Cauca como bachilleres pedagógicos con énfasis en etnoeducación. Este modelo de formación se articuló con los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) uno de los pilares del sistema de educación propia (SEIP) que se gestaba en aquel momento. La práctica pedagógica comunitaria, el diseño curricular participativo,

5 Con este decreto se crea la figura de profesionalización y titulación de «bachiller pedagógico» para quienes venían desarrollando la labor docente, pero estaban por fuera del Escalafón Nacional Docente. Posteriormente, con el Decreto 2277 de 1979, se determina que el título de bachiller pedagógico se encuentra en iguales condiciones frente al de normalista superior.

la elaboración de cartillas propias y la creación de un modelo de investigación desde y para las comunidades, fueron los ejes centrales del trabajo de los CECIB durante varias décadas, espacios en los cuales se configuró un escenario pedagógico inédito en Colombia. Las semillas de los CECIB germinaron de la mano de otros proyectos de orden territorial, productivo y de salud comunitaria, para dar paso a la emergencia de la Pedagogía Comunitaria, enfoque que contiene toda la filosofía, la visión y la puesta de la formación docente de este movimiento indígena. Sin lugar a dudas, la experiencia comunitaria e intercultural adelantada por el CRIC en sus cincuenta años de existencia, constituye un patrimonio pedagógico para Colombia y el continente.

En su propia evolución como SEIP, las comunidades vieron la necesidad de contar con un espacio de formación universitaria propia, pues si bien existían espacios de acceso a universidades convencionales, así como convenios para el desarrollo de algunos programas, el CRIC consideraba insuficiente esta estrategia.

La Universidad Indígena se va configurando paulatinamente ante las dificultades y fracasos de procesos de formación relacionados con las Universidades convencionales que, en esencia, desligan a los profesionales de su contexto territorial y ante las cuales las comunidades sienten que están perdiendo a sus miembros, de quienes esperan buenos aportes para el direccionamiento comunitario. (Bolaños, 2012, p. 97)

La experiencia de tres décadas formando líderes, docentes y agentes comunitarios de salud, le dio al CRIC la suficiencia política para avanzar en tal sentido, así que en el año 2003 arrancó la vida de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) con recursos propios y el apoyo de organizaciones internacionales como la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Uraccan⁶. En la actualidad, la Universidad cuenta con más de mil doscientos di-

6 Al respecto el CRIC (2018) recuerda que «Uraccan se encargó de certificar a los jóvenes graduandos en Colombia, cuando el Ministerio de Educación se negó a reconocer su existencia formal como institución de educación superior».

namizadores estudiantes en las distintas subsedes del departamento y otros municipios del país y, además, con cerca de sesenta dinamizadores orientadores (profesores). En el año 2018, luego de una ardua y dura lucha, la UAIIN obtuvo el reconocimiento como Universidad pública indígena de carácter especial. Ofrece diez programas de formación debidamente certificados y aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. En la actualidad, los dinamizadores del SEIP se forman en un pregrado denominado Pedagogía Comunitaria.

La etnoeducación como política, la política de la etnoeducación

Para el año 1986 surgió un nuevo escenario de política educativa para las comunidades indígenas, negras y palenqueras en Colombia con la llegada al Ministerio de Educación Nacional (MEN) de un equipo de antropólogos, lingüistas y profesionales que llevó a la apertura al Programa de Etnoeducación. La emergencia de este concepto se produce en un espacio de concertación entre funcionarios del MEN y algunas organizaciones indígenas, de comunidades negras del Valle, Nariño, Chocó y San Basilio de Palenque. En este escenario se tramitó la apropiación de la noción de *etnodesarrollo* planteada por Bonfil Batalla (1995), que a su vez es resultante del debate sobre control cultural y autodeterminación de los pueblos étnicos, aspecto incorporado de modo funcional en el Convenio 169 de la OIT de 1987 sobre pueblos tribales.

Esta nueva idea de la etnoeducación aduce entonces a «la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlos y cumplirlas» derecho y capacidad que tienen los grupos étnicos para decidir sobre recursos culturales (Bonfil, 1995, pp. 464-480). Este enfoque establece dos líneas de acción: por un lado, incrementar la capacidad de decisión y fortalecimiento de las formas de organización que permiten el ejercicio del control cultural. En segundo lugar, aumentar la disponibilidad de recursos

ajenos susceptibles de quedar bajo el control social de los grupos como, por ejemplo, las nuevas tecnologías, habilidades y conocimientos, et- cetera. Para el caso de la etnoeducación se planteó entonces, fortalecer los recursos culturales (propios) existentes y los elementos culturales susceptibles de ser apropiados por un determinado grupo étnico para adelantar la educación requerida. Hacia mediados de los años ochenta tuvo lugar en Colombia el Primer Seminario de Etnoeducación auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual se expuso oficialmente el enfoque de la Etnoeducación en los siguientes términos:

Un proceso social permanente, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, según las necesidades, intereses y aspiraciones de las mismas comunidades, que las capaciten para su autodeterminación (Bodnar, 1985, pp. 79-83).

Con la construcción de la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115) surgió por primera vez en la historia de las políticas públicas colombianas, la noción de etnoeducación como «educación para grupos étnicos» y la mención a estos como aquellos que «integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos». En junio de 1995 vio la luz el Decreto 804 que definió propiamente el marco de aplicación de la etnoeducación como parte del servicio educativo en las entidades territoriales con presencia de GE.

La etnoeducación empezó a incursionar en la arena de las políticas educativas colombianas y de su brazo nació de modo inédito el concepto de interculturalidad en las redacciones de decretos, resoluciones, directivas ministeriales y memorias de eventos del Ministerio de Educación Nacional. Esta idea de la interculturalidad se define como:

[...] la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo. Así las cosas, la interculturalidad en Colombia ha estado ligada a la Etnoeducación como política educativa estatal. Aunque pareciera evidente que la Etnoeducación encarna un

proyecto intercultural por su condición de «educar en la diferencia», esto no es del todo cierto, debido a que las formas de apropiación y las construcciones de sentido de lo que se entiende por Etnoeducación recogen las trayectorias históricas de organizaciones e individuos posicionados en diferentes lugares políticos, geográficos, ideológicos e institucionales. (Castillo & Caicedo, 2007, p. 32)

En un proceso alterno, durante el proceso de promulgación de la CP de 1991, en su artículo transitorio 51 se estableció un plazo de no más de dos años para la creación de una ley que reconociera los derechos de ancestralidad de las comunidades negras en materia política, territorial, cultural y económica. Por esta razón, sus organizaciones presionaron mediante una importante movilización nacional el cumplimiento de este mandato, proceso del cual resulta la promulgación Ley 70 de 1993 de Comunidades Negras. La etnización de las comunidades negras (CN) fue un hecho central en este proceso de institucionalización de la etnoeducación, por cuanto define como tarea del Estado colombiano reconocer y garantizar «el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales» (artículo 32, Ley 70 de 1993). Complementariamente determinó en su artículo 42 las funciones del MEN en cuanto a la formulación y ejecución de «una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades». En tercer lugar, se planteó en el artículo 39 una reforma al currículo nacional de las ciencias sociales escolares:

El Estado velará que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la Cátedra de Estudios Afrocolombianos conforme con los currículos correspondientes.

Con todos estos elementos descritos, la etnoeducación se configuró en la escena nacional en la doble perspectiva de la etnicidad, la

de los pueblos indígenas y la de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales (NARP). Este proceso tuvo un elemento aditivo con la puesta en marcha de la Comisión Pedagógica Nacional (CPN) en 1996 y la promulgación del Decreto 1122 de 1998, que estableció la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en los establecimientos educativos de la nación.

Para el año de 1996 se creó una instancia decisiva en el trámite de la etnoeducación y las demandas de los pueblos indígenas, denominada la *Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas CONTCEPI*, creada mediante el Decreto 1397 de 1996 con el fin de responder a los temas de implementación de políticas y reconocimiento de derechos en el marco de la CP de 1991 y la ley 21 de 1991. Este espacio inédito en la historia de las relaciones entre el Estado colombiano y los Pueblos Indígenas (PI) tiene entre sus principales funciones «revisar las normas relativas a la *educación propia* de los pueblos indígenas y concertar sus modificaciones y reglamentación, y vigilar su cumplimiento». Este nuevo escenario en el que se debaten los asuntos referidos a territorio, justicia, gobierno, derechos culturales y licencias ambientales, produce un efecto importante al poner la educación propia como una parte esencial de los planes de vida de los PI y, por tanto, insistir en su carácter holístico y no solo escolarizado. Será en este espacio donde tendrá lugar la gran reforma jurídica con la cual se reconoce en las siguientes décadas, un sistema de educación propia.

Se cierra de este modo la última década del siglo XX con una promisoriosa normatividad en el campo de la etnoeducación y que orienta sobre el papel de los etnoeducadores como nuevos sujetos de la política educativa. De esta manera, en el Decreto 804 se determinan las siguientes funciones para quienes ejercen la «docencia intercultural» en el sistema escolar:

- a. Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;
- b. Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identi-



- dad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- c. Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;
 - d. Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse;
 - e. Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios (Decreto 804, 1994).

La Etnoeducación se sostiene en ocho principios fundantes, con los cuales se ratificaron las viejas demandas de los pueblos indígenas y las comunidades de la diáspora africana en Colombia. Estos principios son integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. De todos estos elementos, la autonomía es el asunto de mayor tensión durante el siglo XXI, debido fundamentalmente a la reforma educativa neoliberal que inició su carrera en Colombia a partir del año 2001, afectando muchas de las aspiraciones establecidas en materia educativa que se vieron aplazadas o subsumidas en los debates sobre las competencias y la medición de la calidad educativa⁷.

Como lo ha señalado Castillo (2009), la implementación de la Ley 715 de 2001, impulsó de facto la política educativa de estandarización y competencias, relegando a un segundo plano los proyectos etnoeducativos

7 Enciso (2004), muestra cómo distintos procesos etnoeducativos sufrieron una ruptura en el marco de la implementación de la *revolución educativa*. Entre algunos de los fenómenos que describe este estudio resaltamos tres: la pérdida de autonomía por la integración y fusión de instituciones educativas con trayectorias disimiles en este campo; la llegada de nuevos directivos y docentes contrarios a los procesos etnoeducativos; y el traslado de los docentes que ya estaban capacitados en procesos pedagógicos para contextos de diversidad cultural y lingüística.

y el debate intercultural. En el caso de las poblaciones de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (NARP), la Ley 715 desbordó lo consagrado en la Ley 70 al no otorgar garantías presupuestales como entidades territoriales a estas comunidades. La política etnoeducativa se enfrentó entonces a su debilitamiento y está totalmente ausente desde los planes de Gobierno formulados en los períodos siguientes al 2001. Al interior del MEN se dieron varias reestructuraciones administrativas en función del nuevo modelo educativo neoliberal y el Programa de Etnoeducación se fue diluyendo entre la «atención a poblaciones» y transversalización del tema de la diversidad en todos los ámbitos de la institucionalidad educativa. Desde ese momento a la fecha actual, la etnoeducación como política y como concepto ha sufrido cambios drásticos en su propia delimitación política y pedagógica. De hecho, enfrentamos en este preciso momento una compleja experiencia de su debilitamiento en algunas regiones.

El debate sobre la situación docente de maestros indígenas y afrocolombianos se tramitó fundamentalmente en los espacios de diálogo entre el MEN y las organizaciones étnicas creadas para fines de concertación político-educativa, como son la Comisión Pedagógica Nacional (CPN) para el caso de comunidades NARP; y la Comisión Nacional de Territorios Indígenas (CNTI) y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas (MPC).

A raíz de la promulgación de un nuevo estatuto docente en el año 2002, surgió en el escenario de trabajo de la CPN el debate sobre el nombramiento de los etnoeducadores afrocolombianos como garantía para fortalecer los procesos etnoeducativos en los territorios de comunidades negras, palenqueras y raizales, así como en algunos contextos urbanos con importante presencia de población afrocolombiana⁸. Lue-

8 Con la expedición de la Ley 715 de 2001 y del Decreto 1278 del 2002, se otorgan a las entidades territoriales certificadas (departamentos, distritos y municipios mayores de 100 000 habitantes) competencia para administrar y vigilar la carrera docente, y en consecuencia convocar y desarrollar los concursos de méritos para la selección de docentes y directivos docentes. Es en este escenario de reforma,



go de varios años de trabajo se expidió el Decreto 3323 de septiembre 21 de 2005, con el cual se reglamentó el proceso de selección mediante concurso para el ingreso de etnoeducadores de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales (ETNOAFRO) a la carrera docente, por medio de tres concursos a nivel nacional⁹.

Alternamente se creó en el año 2007 la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas* (CONTCEPI); una instancia vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas creada en 1996. La creación de la CONTCEPI no solo permitió un espacio de concertación, sino el adelanto y consolidación de las bases pedagógicas del Sistema Educativo Indígena Propio y del Proyecto Educativo Comunitario (PEC)¹⁰. De

surge la posibilidad de vincular mediante concurso de méritos, a etnoeducadoras y etnoeducadores afrocolombianos de todas las regiones al sistema educativo oficial.

- 9 Este proceso copa toda la atención de la CPN durante el período de 2005-2011. En el año 2006 mediante el Decreto 0779 se creó el primer concurso público de méritos para docentes y directivos docentes etnoeducadores afrocolombianos, y con ello se introdujo una nueva lógica en lo que respecta a la selección y contratación de quienes otrora fungían como etnoeducadores comunitarios. El nuevo decreto instaló la noción de etnoeducadores afrocolombianos para denominar a quienes, mediante concurso, obtuvieran una plaza para ejercer, independientemente de su experiencia comunitaria, pertenencia cultural o condición étnico-racial.
- 10 La construcción de un sistema propio de educación se materializó en el Decreto 2500 de 2010, uno de los mayores logros del movimiento indígena colombiano en materia de autonomía educativa. Se suma a este proceso la promulgación de la Ley 1381 de 2010, con la cual se introduce la noción de derechos lingüísticos en la legislación colombiana, así como su lugar en la enseñanza escolar, teniendo como horizonte la preservación, la salvaguardia y el fortalecimiento de las lenguas en territorios con tradición lingüística propia, bajo el principio de concertación; también se establecen los derechos lingüísticos en relación con el acceso de justicia, administración pública y salud. Mediante la expedición del Decreto 1963 de 2014 se crean las bases jurídicas para la administración de sistemas propios en materia de salud, educación y saneamiento básico. Este Decreto habilita a las entidades territoriales indígenas a establecer, no solo su regulación interna en términos de salud, educación y saneamiento básico, sino las relaciones con las entidades territoriales que manejan los temas.

esta manera, gracias a las importantes movilizaciones realizadas a partir del 2010, se logró la administración del SEIP, por lo que la formación, selección y vinculación docente quedó totalmente bajo las decisiones de las autoridades indígenas en los diferentes territorios, dando inicio a un nuevo momento en la historia de la política educativa de las organizaciones indígenas en Colombia.

Una demanda histórica: enseñar la historia y la cultura negra en la escuela (1977)

En la segunda mitad del siglo XX la ciudad de Cali experimentó cambios radicales a raíz de su proceso de urbanización e industrialización. El contexto de la modernización económica de la capital vallecaucana atrajo centenares de «exiliados internos» movilizadas por la ilusión del progreso en los centros urbanos. La llegada del ferrocarril en 1915 y la consecuente construcción de la carretera al mar en 1944, contribuyeron a la consolidación de la economía exportadora del café y la agroindustria cañera como parte del proceso de «desarrollo» industrial y comercial. La realización de los Juegos Panamericanos en 1971, evento precedido por la realización de la Primera Feria de Cali en 1957, son hitos constitutivos de la construcción de Cali como icono de ciudad «multicultural».

Este contexto motivó la llegada de migrantes afrodescendientes del Pacífico y el norte del Cauca a una ciudad que, heredera de la tradición hacendaria del «Gran Cauca», se articuló a la naciente industria azucarera juntando los fragmentos del pasado colonial a su presente desarrollista. Así, Cali iniciaba su vertiginoso proceso de urbanización, ampliando no solo su espacialidad geográfica, sino también su diversidad cultural con la presencia de «gentes de afuera». Una diversidad que se configuró entre el «reconocimiento» de la riqueza cultural de los descendientes de las primeras generaciones de migrantes y la negación de los derechos materiales. Con profundas desigualdades el relato de



la caleñidad¹¹ promovido por las elites fue camuflando el racismo y la exclusión estructural de los empobrecidos de «todos los colores», y especialmente de las poblaciones negras.

Justamente, en 1977 se realizó en Cali el Primer Congreso de la Cultura Negra en las Américas, una ciudad que para entonces contaba con un amplio número de afrocolombianos producto de su presencia histórica desde los tiempos coloniales; y especialmente por los procesos migratorios en la segunda mitad del siglo XX. Convocado por la Fundación Colombiana de Investigaciones Folclóricas, la Asociación Cultural de la Juventud Negra Peruana y el Centro de Estudios Afrocolombianos con el apoyo financiero de la Unesco, se reunieron intelectuales y militantes negros de las Américas y del mundo; así como algunos antropólogos e historiadores que iniciaban sus trayectorias académicas en este naciente campo de estudios en Colombia. Según reposa en las Memorias del Congreso, una de las proposiciones aprobadas en plenaria abogaba por la reelaboración del discurso histórico oficial donde la participación del negro tuviera relevancia. Juana Josefa Cabrera, participante en el evento por Colombia, presentó una serie de proposiciones dentro de las cuales, el ámbito educativo se reflejó en el segundo punto expuesto.

Frente a estos problemas se debe oponer en el aspecto legal, dos directrices:

- a. Establecer que en la vida política de cada país se corren normas específicas en donde se imponga que las cámaras legislativas reglamenten la normativa en relación con el negro en los distintos frentes:
 - I. Campo educativo, en donde reevaluando la historia se incluya la participación del negro en las distintas etapas de la historia.
 - II. Llevando esa historia de los negros al campo educativo en los tres niveles: primaria, secundaria y Universidad.

11 Se refiere al discurso sobre la «identidad caleña» de quienes hacen parte de Cali y su cultura como ciudad blanco-mestiza y epicentro del desarrollo económico del occidente colombiano.

- b. Que también, en el campo internacional se eleven a normas a cumplir, las conclusiones del I Congreso de la Cultura Negra, para darle aceptación valedera en cada país, toda vez que, al negro, por carencia de medios económicos, políticos sociales, le es difícil, no solo promover en cada país la creación de leyes necesarias, sino también hacerlas cumplir (Memorias Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas 177, 1998).

Como lo ha señalado Caicedo (2011) la propuesta de Manuel Zapata Oliva constituye el acto fundador por incidir en la escuela desde la perspectiva de la cultura negra, cuyo rasgo central fue la inclusión del saber experto antropológico e histórico en los currículos. Y aunque la proclama de Manuel, al igual que las exigencias de los participantes por elevar estos reclamos a política pública no tuvieron eco inmediato en el sistema educativo nacional del momento, no hay que desestimar que se trató de reclamos inscritos en el contexto de una comunidad académica y militante que empezaba a tejer redes solidarias e intercambios de ideas, proyectos y acciones a nivel global y nacional, las cuales comenzaban a circular en universidades, centros de investigaciones, colectivos y espacios de encuentros de los y las militantes de la época.

Un segundo hecho central en esta historia educativa corresponde a los seminarios docentes en Cultura Negra o la praxis pedagógica de la negritud realizados entre 1978 y 1983 bajo la orientación del intelectual chochoano Amir Smith Córdoba, quien abrió el camino de la capacitación docente en el ámbito de la Cultura Negra. La Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá fue el epicentro del Primer Seminario de Personal Docente en Cultura Negra en 1978, en el cual convergieron figuras como Manuel Zapata Olivella, Lácides Mosquera, Néstor Emilio Mosquera, Jaime Atencio Babilonia, Marco Realphe Borja, Carlos Calderón y las antropólogas Nina de Fridemann y Nancy Mota (Valderrama, 2018). El segundo también se realizó en Bogotá en la Universidad INCCA en 1979; el tercero en Barranquilla en 1980; el cuarto en Valledupar en 1981 y el quinto en Mompox (Valderrama, 2018).



Los Seminarios de Formación Docente en Cultura Negra son un hito histórico para el nacimiento de un proceso de capacitación orientado al gremio de los maestros y maestras del país. Aunque la mayoría de los ponentes no eran maestros de oficio, fueron los encargados de divulgar entre el magisterio los conocimientos sobre la historia, la geografía, la literatura y la política internacional y nacional de la Cultura Negra. Lo que nos interesa destacar es que este programa de formación docente cumplió una labor pedagógica fundante en nuestro país, al acercar por primera vez a maestras y maestros a este campo de saber, constreñido hasta entonces a disciplinas académicas como la antropología o la historia. Amir Smith entendía la Cultura Negra en Colombia como un proceso de apropiación de los valores estéticos, culturales y fundamentalmente históricos de los movimientos de liberación africana, sus líderes, los intelectuales negros del mundo y de Colombia y asuntos como la revalorización del pasado como espejo dignificador para los negros de su época. Este proceso culminó con el V Seminario de Capacitación Docente en Cultura Negra en la ciudad de Mompos en 1983, el cual coincidió con el centenario del natalicio del poeta momposino Candelario Obeso, cuya figura, Córdoba buscó rescatarlo del olvido tanto en su villa de nacimiento como en la nación.

Para Amir Smith, la formación de los docentes era indispensable para transformar la sociedad colombiana en su lucha contra el racismo. Esta labor implicaba dos tipos de acciones. Por un lado, sensibilizar al magisterio sobre el racismo y, de otro lado, combatir la despersonalización cultural del negro. Sin embargo, los seminarios también incidieron en la formación de los docentes mestizos, vistos como pieza angular de la transmisión de los valores culturales dominantes. La labor formativa de Córdoba significaba no solamente transmitir un saber, sino lograr que los docentes tuvieran empatía moral con los valores culturales del mundo negro como una forma de combatir el racismo. Mientras que para los docentes negros implicaba una toma de conciencia como proceso de desalienación psicológica y cultural.

Por consiguiente, los *Seminarios de Formación Docente en Cultura Negra* fueron parte del quehacer político que Córdoba impulsó dentro de una praxis pedagógica en favor de la negritud, concebida por Amir como una forma de descolonización del pensamiento. De ahí su insistencia en que el negro debía conocerse a sí mismo para romper con el blanqueamiento y de esa forma descolonizar su conciencia. Esta labor explica en parte, la importancia que tenía para él la instrucción de los docentes en el conocimiento de los aportes del negro a la cultura nacional y universal. En su condición de militante produjo un pensamiento de la acción política intelectual. “Sus esfuerzos como editor se reflejaron en la creación de órganos de difusión y centros de investigación; así como su fuerte labor en la pedagogización del pensamiento de la negritud en los diferentes espacios donde hizo presencia, pues al mejor estilo de los militantes intelectuales africanos y afroamericanos, concebía las ideas como armas para la liberación” (Caicedo, 2013, p. 239).

Con este episodio del programa de seminarios adelantado por Amir Smith Córdoba, se abrió un espacio fundamental en este ejercicio de la formación docente intercultural que se produce por fuera de las instituciones oficialmente delegadas para esta labor. Este proceso surgió de la mano gestión de activistas con la participación en algunos de los eventos de figuras como Orlando Fals Borda.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos: materialización jurídica y pedagógica de un reclamo permanente (1998)

El llamado de Manuel Zapata Olivella para que se incluyeran los conocimientos sobre las tradiciones estéticas, materiales, artísticas, históricas y antropológicas de la cultura negra en los pênsums educativos es un símbolo de denuncia contra la invisibilidad de la negritud en la escuela colombiana. Este pronunciamiento continuó en la década de los ochenta en figuras como Amir Smith Córdoba, Sancy Mosquera, Juan de Dios Mosquera, entre otros militantes que elevaron la voz en eventos, en artículos de prensa, en comunicados y libros llamando la atención para que se in-

cluyera la cultura negra y sus conocimientos en los currículos escolares. La crítica obviamente era contra políticas educativas ministeriales y los Gobiernos de turno que poco les importaba estos asuntos, los cuales tuvieron sentido para el Estado solo en la década del noventa. La cristalización parcial, tenue y todavía ineficaz de esta demanda por la inclusión de la cultura negra en la escuela es la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Por ende, el llamado de Zapata y otros militantes debe ser entendido no solo como su antecedente más cercano, sino como un hilo de conexión entre las demandas de los setenta y las conquistas de los noventa (Castillo & Caicedo, 2019; Caicedo, 2011). Teniendo en cuenta las características del Decreto 1122 de 1998, algunos hemos tomado la propuesta de Zapata a finales de los setenta como el «origen» de la CEA dado la similitud de aspectos. Especialmente porque su alusión se refería a la inclusión de la cultura negra en los pênsums —léase hoy currículos— en los establecimientos oficiales, similar a lo que se definió en el Decreto 1122 y los lineamientos curriculares de la CEA del 2001. Por otro lado, porque Olivella se refería a *estudios*, noción presente en la cátedra. Y si bien es cierto, esta noción de estudios tiene algunas diferencias entre sí, convergen en el sentido de que ambas se piensan como la trasposición didáctica del saber experto al ámbito escolar; otro aspecto similar es que la propuesta de Zapata tenía como radio de acción la escuela oficial, el mismo espacio de implementación de la CEA.

No es descabellado encontrar un hilo conductor entre estas propuestas si tenemos en cuenta que Manuel Zapata Olivella se relacionó con varios de los militantes de la década del ochenta que posteriormente tuvieron protagonismo en las movilizaciones de los noventa. Sumado al caso ya mencionado de Amir Smith Córdoba, varios de los académicos que luego estuvieron vinculados a las reclamaciones organizativas de finales de los ochenta hasta la estatalización de la CEA a finales de los noventa bebieron de sus ideas. Y aunque no podemos establecer conexiones históricas explícitas, es poco probable que su propuesta no haya inspirado a quienes desde la Comisión Pedagógica Nacional y otro tipo de articulaciones propusieron una herramienta pedagógica de visibilización de las tradiciones afrocolombianas en la escuela. Pero más allá

de una pretensión de verdad, lo cierto es que son varios los aspectos coincidentes, lo que en cierta forma permite constatar la relación entre las ideas de la intelectualidad del setenta con algunos de los fundamentos educativos plasmados a finales de los noventa por el Movimiento Pedagógico Afrocolombiano. Indudablemente, la CEA es una continuación de un reclamo insistente por afectar las políticas del conocimiento oficial en la escuela. Al ser parte de las políticas del multiculturalismo jurídico, debe ser entendida como una política de inclusión dentro del renovado concepto filosófico de reconocimiento, sin desconocer desde luego que se trata de una reivindicación de las organizaciones de comunidades negras. En ese sentido, la CEA hace parte de las demandas históricas que desde la segunda mitad del siglo XX empezaron a tomar forma en la conciencia individual y colectiva de líderes, docentes, profesionales e intelectuales. Este capítulo es significativo dentro del campo de disputa, diálogos y concertaciones entre los liderazgos afrocolombianos y el Estado, como quiera que ha sido uno de los logros que más avances ha tenido frente a otros ámbitos, pese a las limitaciones de su implementación en los planteles educativos y su gestión por parte de las Secretarías de Educación municipales y departamentales.

La CEA entre la política pública y la «política cultural»

El surgimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es un hecho inédito en el continente para el momento de su aparición y reviste especial importancia en el debate sobre la formación docente intercultural colombiana, por tratarse de la primera incidencia en materia curricular de corte «intercultural» que promueve un movimiento étnico, en este caso de las organizaciones afrocolombianas.

La orientación de la Comisión Pedagógica Nacional en su interlocución con el Ministerio de Educación Nacional, estableció que la CEA se debía implementar en instituciones educativas del nivel básico y medio, tanto públicas como privadas. Uno de los aspectos más llamativos de esta política oficial radica en su objetivo de sensibilizar a las comunidades

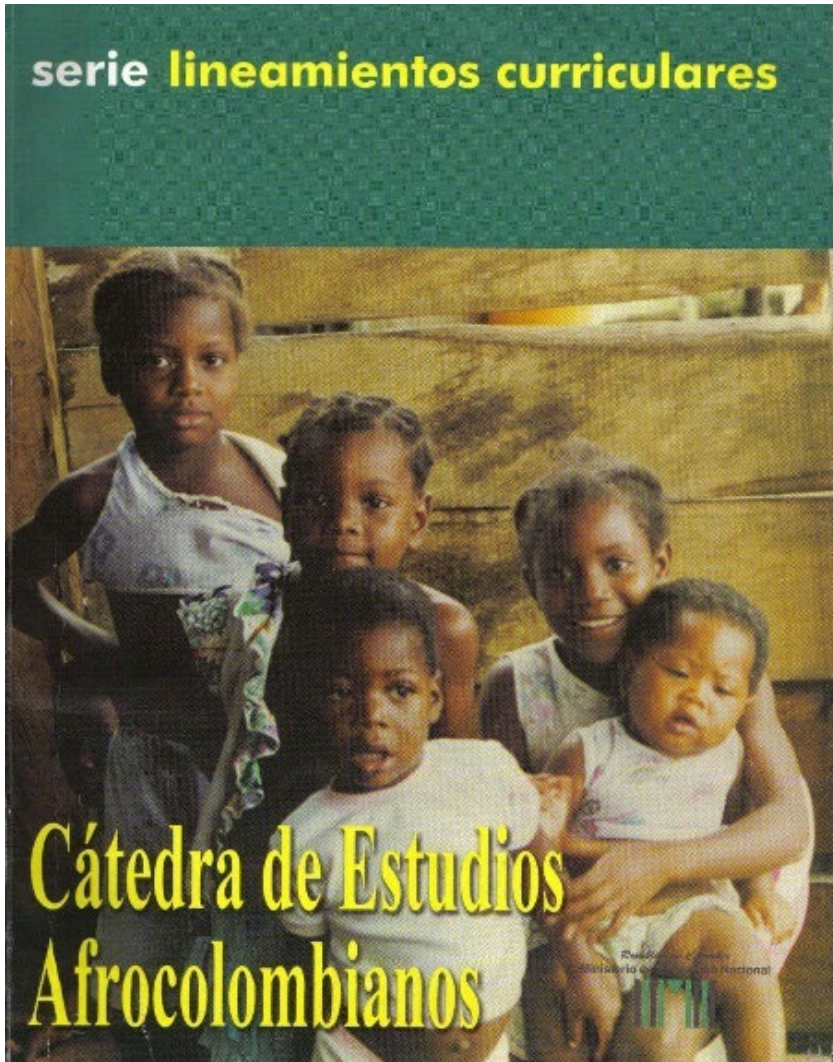


educativas en los valores materiales e inmateriales de la afrocolombianidad sin distingos de raza, etnia, clase u orientación sexual o religiosa.

En el subsuelo de su orientación esta la premisa pedagógica de que la CEA es un medio para combatir la invisibilidad y los estereotipos como manifestaciones del racismo en la escuela. Concebido el racismo como una ideología de superioridad racial que se incrusta como práctica de poder ejercido en procesos de interacción social. Los fundamentos de la CEA indicaban que el racismo se combate sensibilizando no solo a sus víctimas, sino también a quienes lo ejercen desde su condición de mestizos. Por ende, la CEA fue pensada como una estrategia pedagógica «intercultural» y «antirracista», aunque estos términos no se mencionen en el Decreto 1122 de 1998 y en sus lineamientos curriculares del 2004.

A más de veinte años de vigencia de la reglamentación de la CEA es preciso un balance de sus logros, avances, dificultades y retos. Describiremos su proceso de implementación en dos rutas. Por un lado, como política pública estatal que se orienta por lo establecido en la «política etnoeducativa afrocolombiana» y, por otro lado, como una «política cultural» de los colectivos y sujetos afrocolombianos, palenqueros y raizales. Esta última noción alude al desarrollo de prácticas y significados que se manifiestan como intervenciones culturales y acciones políticas por parte de los actores más allá de orden institucional dominante (Escobar et al., 2001). Siguiendo este planteamiento asumimos que tanto la CEA como la etnoeducación han tenido una política cultural por medio de las intervenciones de los militantes afrocolombianos agenciadas a través de acciones organizativas, de negociación con el Estado hasta su concreción como una política pública oficial. Este tránsito ha significado la normativización de las demandas de las organizaciones; además de una serie de cooptaciones de los liderazgos, incumplimiento de parte de las instancias encargadas de garantizar el derecho, incomprensión, desidia e ignorancia de varios actores comprometidos con la implementación de la CEA, hechos que han deslegitimado su valor como política pública.

Figura 1
Portada de Cátedra de Estudios Afrocolombianos



La alternativa ha sido la vuelta a escena de una «política cultural» en el modo como se ha venido implementando al margen, distanciada y, en algunas ocasiones, negociada con el Ministerio de Educación Nacional y la Comisión Pedagógica Afrocolombiana. Si hoy todavía existe la CEA como una opción pedagógica en el aula es, sobre todo, por el impulso y las intervenciones culturales de líderes, redes de maestros y maestras y distintos actores que componen el complejo y diverso espectro organizativo afrocolombiano, palenquero y raizal. Sus acciones se desarrollan en distintos escenarios, con diversos medios, recursos y agenciamientos más cercanos a un «quehacer militante» que a la función burocrática de la institucionalidad oficial.

Como política estatal, es indudable que el impacto de la CEA en las comunidades y en las instituciones educativas de nivel básico, medio y de educación superior ha sido muy bajo. Un diagnóstico recientemente elaborado por el Ministerio del Interior sobre Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales (NARP) (s. f.) evidencia la tendencia que ha predominado en el país respecto a la concreción de la política pública educativa para estas poblaciones.

Una de las consecuencias de la violencia en los territorios de comunidades negras ha sido el desplazamiento forzado hacia las ciudades intermedias y las principales capitales. La reorganización de los pobladores en ciudades que no logran garantizar los derechos de sus habitantes se complejiza más con la llegada de familias que huyen de la muerte y el despojo. Muchos niños, niñas y jóvenes llegan masivamente a las escuelas urbanas donde los prejuicios raciales y culturales siguen vigentes, a pesar de los avances en materia de educación no racista en las escuelas. Pero también hay factores internos que afectan la consolidación de los procesos organizativos como una fuerza colectiva que debe dialogar y negociar con el Estado. La implosión de organizaciones de toda índole, muchas desconectadas unas de otras y distanciadas de las bases sociales, ha afectado la posibilidad de espacios de encuentro donde se fijen puntos de convergen-

cia que puedan ser demandadas como un movimiento consolidado. A esto se suma la poca influencia de las instancias representativas con las bases empobrecidas en ciudades y territorios rurales. La mayoría de la población no conoce estas instancias y los pocos que saben de su existencia son reticentes al no ver en estos espacios posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. Mientras los liderazgos caminan por los senderos de la concertación con el Estado, las bases caminan por el sendero de la desesperanza.

En lo que respecta a la CEA, un reciente diagnóstico realizado por el Ministerio del Interior, considera que existe un largo camino para lograr una implementación aceptable de su enfoque en el sistema educativo colombiano. Los factores que determina este fenómeno hacen parte del racismo estructural que se manifiesta en la violencia, la falta de voluntad política de los gobiernos, los pocos recursos que se destinan para su implementación, especialmente para la formación docente. En los mas de cuatrocientos programas de educación superior del país, pocos tiene la CE o contenidos antirracistas dentro de sus currículos y mucho menos en sus practicas pedagógicas. En consecuencia, aunque muchos planteles educativos cuentan con docentes que ingresaron en calidad de etnoeducadores afrocolombianos, en la mayoría de casos no tienen las condiciones curriculares o institucionales para desarrollar la CEA.

Para el asunto de la formación docente, es vital reconocer que la CEA abre importantes posibilidades para replantear los referentes sobre la llamada identidad nacional mestiza que ha sostenido por años los planes de estudio en las facultades de Educación. En ese sentido, como lo dice Castillo (2007) la implementación de este enfoque curricular implica un proceso de socialización política capaz de incorporar un nuevo relato sobre nuestra historia como sociedad y sus orígenes diversos.

La afirmación constitucional de la afrocolombianidad como fundamento de la nacionalidad, implica una comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país. El docente entonces es convocado desde la CEA a ser un sujeto cuya práctica pedagógica está afectada por la diferencia cultural. Este planeamiento reafirma el

sentido pedagógico y ético-político de la CEA como política educativa capaz de responder a las necesidades de una formación ciudadana desde la diversidad y el pluralismo cultural. (Castillo, 2007, p. 65)

Es especialmente crítica la ausencia de la perspectiva afrocolombiana en los programas de pregrado o posgrado orientados a la formación docente, pues evidencia la sordera del sistema con relación a una vieja demanda en materia de igualdad y justicia curricular como lo diría Jurgo Torres. Un estudio realizado por la Universidad del Cauca en el año 2013¹² con etnoeducadores del suroccidente colombiano, señala lo siguiente.

La mayoría de docentes considera que en sus regiones, donde la diversidad étnico-racial se asume como un hecho relativamente nuevo, la formación en Cátedra de Estudios Afrocolombianos constituye una demanda prioritaria para combatir el tema del racismo en las escuelas, evidente en el ejercicio discriminatorio que los planteles educativos ejercen sobre esta población, expresado en la negativa de recibir niños y jóvenes afrocolombianos o en la constante discriminación a los que se ven sometidos en la cotidianidad escolar. Debido al conflicto armado en regiones como la costa pacífica, cada vez es mayor el desplazamiento de familias afro a zonas mayoritariamente mestizas. El ingreso de sus hijos a las instituciones educativas, la mayoría de las ocasiones, es un duro proceso de racismo y rechazo, por eso es tan urgente abordar el tema de la CEA en los programas de formación y capacitación docente. (Unicauca, 2013, p. 98)

De esta manera, la ausencia pedagógica de la perspectiva afrocolombiana en los procesos de formación docentes, no solo aplaza las posibilidades reales de tramitar agendas educativas antirracistas, también pospone como lo plantea Sotelo, el camino hacia una educación intercultural.

... una educación que conozca y entienda las diferencias culturales, con lo cual se superarían las ficciones, ya que la Cátedra como patrimonio

12 Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. *Formación de Etnoeducadores en el suroccidente colombiano. Mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa para poblaciones diversas en los departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Tolima y Valle.* En convenio con el Ministerio de Educación, 2013 (mimeo).

de la sociedad colombiana no es «de lo negro para lo negro» sino que es un espacio que promueve el equilibrio de la historia; pluriversos; otros saberes y otorga herramientas para comprender qué somos como seres humanos, lejos de las falacias recreadas por la versión oficial de la historia orientada a incentivar el nacionalismo. (2014, p. 231)

Si bien es cierto que la implementación de la CEA ha sufrido la marginalidad producida por la dominancia de políticas educativas neoliberales de competencias y pruebas censales, la insistencia de los activistas y del movimiento afrodescendiente en Colombia durante estas décadas ha permitido algunos logros importantes, sobre todo, en ciudades como Bogotá, donde día a día crece y se tensiona aún más la vida en aulas multiculturales. Igualmente, como lo ha señalado Caicedo (2011) este proceso hace posible, el surgimiento de las pedagogías de la afrocolombianidad en escenarios donde nunca antes habría sido posible dar lugar y trámite curricular a ciertos saberes provenientes de la tradición africana en Colombia.

Aunque la implementación de la CEA es una tarea aún pendiente en el ámbito de los programas universitarios de formación docente, el camino que se ha logrado construir se debe, sobre todo, a la agencia política de organizaciones, activistas, intelectuales y colectivos de comunidades NRAP, quienes con gran tesón han instalado el debate sobre el racismo y la urgencia de la CEA en la escuela colombiana. A continuación, describiremos algunos de los espacios, escenarios, proyectos y eventos que a nuestro modo de entender han contribuido con sus acciones al desarrollo de una «política cultural» en la CEA al margen de la institucionalidad y que complejizan los relatos apocalípticos y las visiones absolutistas del fracaso.

África en la escuela: los docentes tras las huellas de la africanía

El espacio que más ha congregado a docentes del país a debatir y reflexionar en torno al papel de la escuela en la difusión de las tradiciones africanas es justamente «África en la Escuela» (AFE), iniciado en el

2007 con el fin de responder a la tarea impostergable de dar trámite a la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El seminario taller de *ÁFRICA EN LA ESCUELA*, se constituyó desde su primera versión en agosto de 2007, en un espacio de participación y reflexión intelectual donde etnoeducadores y etnoeducadoras, docentes, historiadores e historiadoras, intelectuales e investigadores han adelantado esfuerzos en el proceso de reescritura de la historia de África, cada uno de ellos desde sus saberes y prácticas específicas. Ha sido elegido el mes de agosto para la realización de los eventos de África en la Escuela, dado que es tiempo propicio para llamar la atención sobre el tema de la trata transatlántica y las memorias de África: la ONU decretó el 23 de agosto como remembranza de la esclavitud racial y su abolición, e igualmente, en Colombia, el 23 de agosto de 2007 se cumplieron 14 años de la entrada en vigencia de la Ley 70 de 1993, que establece la implementación de los estudios afrocolombianos, como mecanismo explícito de la lucha contra el racismo y la discriminación racial. (Mena, 2012, p. 17)

AFE ha logrado movilizar debates y acciones pedagógicas concretas en estos catorce años de labor. Año a año, cada uno de los eventos realizados por la activista e intelectual María Isabel Mena y sus colaboradores, ha impactado de manera muy importante en la formación docente en Bogotá, especialmente, dando de cierta manera continuidad histórica a los Seminarios de Formación Docente iniciados por Amir Smith Córdoba a finales de los setenta. Aspectos relacionados con la enseñanza de la historia, reflexiones sobre la CEA, la etnoeducación, el arte, la literatura hasta lo más reciente debates en torno a las infancias afrocolombianas, han caminado por las sendas de este importante espacio de formación docente con la memoria a cuestas y con voz propia. Así lo dejan ver Mena y Meneses, editores de la primera memoria publicada donde se recoge parte de las ponencias presentadas en los distintos eventos.

... nuestra gran conclusión es que llegó el momento de nacer, de acunar esta memoria que no tiene otra pretensión que contar desde nuestro propio sentir que existen otras maneras de incubar, alumbrar y predecir a propósito de una sociedad que, a través de las Universidades esclavis-

tas, se niega a reconocer que hay otros sujetos de la historia y que están dispuestos a narrarse con voz propia. (Mena y Meneses, 2020, p. 18)

África en la Escuela es parte vital de este trayecto por el ámbito de la formación docente en perspectiva pedagógica afrocolombiana, un espacio central que ha permitido el intercambio de experiencias de todas las regiones del país, el diálogo continental con expertos y el empoderamiento de maestras y maestros afrocolombianos, quienes han encontrado en este escenario un lugar con estatus académico para debatir los grandes asuntos comprometidos con la enseñanza de las culturas afrodescendientes en la escuela y la lucha contra el racismo que afecta a cientos de niñas y niños que acuden a un sistema escolar que ocasiona mucho daño con sus contenidos y prácticas racistas. La participación de países invitados (Costa Rica, Puerto Rico, Canadá, Brasil, entre otros) han permitido la configuración de una red de estudiosos de los temas de la educación y afrocolombianidad.

En los catorce encuentros realizados en este tiempo, distintas voces, actores y procesos han cobrado protagonismo en los debates de «África en la Escuela: La emergencia de problemáticas como el racismo en el sistema educativo», la educación inicial, la primera infancia, los textos escolares, la enseñanza de la historia, la formación de docentes, la legislación en la protección de las lenguas raizales y palenqueras y los proyectos etnoeducativos y de Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) han dado la forma a este entorno como un espacio único en Colombia para abordar desde el escenario educativo la pregunta por la memoria, la historia y el devenir de la afrocolombianidad en el sistema escolar. En su versión 2013, AFE se propuso un gran encuentro con la nación brasilera para abarcar el debate sobre el decenio de la afrodescendencia. Sucesivamente el Seminario se ha sostenido en el tiempo logrando ser sin lugar a dudas, uno de los espacios más significativos de formación docente en perspectiva afrocolombiana y de CEA. El aporte de AFE al campo se puede resaltar también por la vinculación de estudiantes y jóvenes docentes a este colectivo de pensamiento crítico.



El Instituto Manuel Zapata Olivella: sembrar interculturalidad en el Caribe colombiano

A la experiencia que hemos mencionado, debemos sumar la trayectoria del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (IMZO), institución educativa comunitaria creada en Cartagena en el año 2002, la cual adelanta importantes acciones de formación docentes con comunidades palenqueras y afrocaribeñas. Se trata de un proceso comunitario emergente ante la grave situación de exclusión y racismo que enfrentan niños y jóvenes palenqueros en contextos escolares de ciudades como Cartagena y Barranquilla.

... en las postrimerías de los años 1970, en comunidades barriales de Cartagena y rurales como Palenque y Marialabaja, irrumpen proyectos de alfabetización y educación de adultos que, poco a poco, adquieren una dimensión importante y se convierten en un referente digno de tener en cuenta en experiencias educativas que propendan a la recuperación y fortalecimiento de la identidad. Con el correr del tiempo, estas experiencias se articulan con dinámicas comunitarias que, preocupadas por la suerte de los pueblos afrodescendientes en el Caribe y en el ámbito nacional en general, incorporan en sus planes de educación líneas temáticas históricas, antropológicas, filosóficas y sociológicas, que configuran procesos sostenidos de formación factibles de ser formalizados. Este discurrir se fortalece con intercambios entre distintas comunidades, principalmente indígenas, que ayudan a delinear la necesidad de una educación acorde con la cultura, cosmovisión, sentir y actuar de los pueblos negros. En ese marco durante los años 80 surge la experiencia etnoeducativa de Palenque y parcialmente en otras comunidades afrodescendientes a nivel nacional. (Hernández, 2009, p. 259)

Los fundamentos pedagógicos de esta experiencia tomaron de la educación popular y del enfoque de IAP de Fals Borda muchos elementos para su arranque educativo propiamente dicho.

Desde el punto de vista pedagógico continuó primando la filosofía de formar estudiantes críticos, con un claro sentido de pertenencia e identidad y compromiso histórico con su comunidad. Como consecuencia,

muchos de los participantes se convirtieron en líderes en sus kuagros y formas organizativas tradicionales y en el ámbito artístico. La metodología utilizada se inspiró en el pensamiento de Paulo Freire, y su concepción libertaria de la educación, dirigida a formar mujeres y hombres analíticos de la realidad social y dispuestos a trabajar para Cimarrón, organización que aún mantiene esta transformación (Freire, 1979).

En esta forma, la alfabetización realizada fue asumida más que una simple alternativa de lectoescritura, como una opción de concienciación social y cultural respecto a la realidad en la que se estaba inmerso (Hernández, 2014, p. 107).

Su trabajo de más de tres décadas le ha convertido en un escenario político y académico referencial en los debates etnoeducativos. En asocio con universidades como la de Cartagena y de La Guajira, han unido esfuerzos para responder a la demanda de actualización docente en los campos del conocimiento cultural y étnico. En su amplia trayectoria se cuenta la realización de diplomados, seminarios y cursos en Etnoeducación e Interculturalidad, Educación intercultural y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, especialmente dirigidos a docentes de los diferentes municipios del departamento de Bolívar. Esta experiencia es una de las de mayor relevancia en el caso de la formación docente intercultural adelantada en el Caribe colombiano por parte de movimientos étnicos. Así mismo, el IMZO constituye un referente de investigación sobre la etnoeducación palenquera y afrocaribe gracias a la destacada labor de sus integrantes, mayoritariamente docentes en ejercicio, quienes han publicado una vasta obra referida a estos temas.¹³

13 Desde el punto de vista de la producción, Hernández reporta en su texto de 2009 los siguientes libros: *Perspectivas de la Etnoeducación en el Caribe* (Editorial Alpha, 2005), cuyos autores son Dorina Hernández Palomino, Rutselly Simarra y Rubén Hernández Cassiani; *Procesos históricos culturales*, cuyo autor es Rubén Hernández; *Léxico palenquero* (Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rutselly Simarra, Juana Pabla Pérez y Regina Miranda; *Palenque: Historia libertaria, tradición e identidad* (Instituto Manuel Zapata Olivella, 2008), cuyos autores son Rubén Hernández y Jesús Natividad Pérez.

La labor del Instituto Manuel Zapata Olivella ha sido esencial para posicionar el debate sobre la etnoeducación palenquera, el racismo estructural en el sistema escolar caribeño y la investigación cultural e histórica como ejercicio para la visibilización y dignificación de la memoria africana.

Los aportes al desarrollo local, regional y nacional son indiscutibles ya que todo lo que existe en materia etnoeducativa, con sus consolidados en estos últimos años, es fruto del trabajo del instituto, el reconocimiento de Palenque como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad también se nutrió de sus valiosos aportes. También el posicionamiento de importantes espacios de reflexión como el Foro Regional Etnoeducativo, el Foro Permanente Pluralidad Ciudadana, la Escuela de Ciudadanía, Participación y Liderazgo. Asimismo, aportaron a la construcción de espacios comunitarios de participación, como las mesas de trabajo en Gavilanes, desde los cuales se incide en la discusión de los planes de desarrollo y las proyecciones territoriales de la región Caribe como entidad territorial con autonomía y gobierno propio, representan aportes valiosos para el empoderamiento de las colectividades afrodescendientes. (Hernández, 2009, p. 259)

Las redes de docentes en las ciudades

Atendiendo a una vocación organizativa como sector de la educación y la cultura, algunas ciudades como Bogotá, Cartagena, Cali y Medellín vieron nacer colectivos y redes de docentes mayoritariamente afrocolombianos, ocupados de movilizar los procesos de reconocimiento y divulgación de la herencia africana en Colombia. Con este proceso se configuró un nuevo escenario de debate pedagógico en torno a la implementación de la CEA. Para el caso de Bogotá las de la Red Hilos de Anansé, la Red Elegua y el Colectivo África en la Escuela, son las tres experiencias fundantes de este trasegar en el cual se han producido importantes investigaciones sobre el racismo escolar, seminarios de formación docentes, campañas contra el racismo y deliberación de una política pública para la ciudad en esta materia.

Sobre la primera experiencia, una de sus fundadoras la describe como «Una red que trata asuntos de mujeres y hombres que, por su condición étnica y cultural, han estado en la penumbra de la historia, de la escuela escondida por los investigadores, académicos, maestros, medios de comunicación, instituciones educativas y comunidad en general. Es una red pedagógica y política que busca la construcción de otras lógicas de pensamiento; también pretende recuperar y llevar a la escuela las metodologías ancestrales que utilizaron nuestros mayores para vivir en armonía con la naturaleza» (Quiñónez, 2005, p. 92). Emanada de los procesos organizativos y amparada en la normativa etnoeducativa y el Decreto 1122 de 1998, este espacio ha pretendido «irrupir las escuelas bogotanas desde el saber ancestral», siendo uno de los primeros espacios de formación docente con «agencia propia» en la capital.

Por su parte, la Red Eleggua, especializada en CEA, surgió en el año 2007 resultado de un proceso de capacitación en el marco del programa de Formación Permanente para Docentes bajo la orientación del grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional. Con veinte docentes, la Red Eleggua se transformó en un espacio autónomo liderado por maestros y maestras cuyo objetivo fue investigar e implementar la CEA en colegios públicos y privados de Bogotá. Una de las características de esta red es que varios de los docentes que la componen son mestizos. Como aparece en su página, la red se define como un espacio promotor de la Cátedra y un colectivo de docentes como sujetos pedagógicos y políticos.

Luego de cuatro años de funcionamiento como grupo de intercambio académico y pedagógico, deciden constituirse legalmente como Fundación Red Eleggua (2011) y desde allí promover el fortalecimiento de la CEA y de los procesos afroetnoeducativos a nivel nacional. La Red Eleggua está integrada por maestros y maestras de distintas disciplinas. Centra su trabajo en el reconocimiento de maestros y maestras como sujetos pedagógicos y políticos, quienes cumplen un papel fundamental en la construcción de interculturalidad en la escuela y en el aporte a



sociedades más justas y equitativas. Es por ello fundamental el trabajo desde la pedagogía, la interdisciplinariedad y el reconocimiento de distintas epistemes y experiencias de diversos actores. Ello, encaminado a aportar en el reconocimiento del aporte de las culturas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras a la construcción de nación, a través del fortalecimiento de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la promoción y reivindicación de derechos humanos, la investigación, fortalecimiento organizativo e incidencia (Fundación Red Elegua, 2021).

Como lo señala el docente Edison Díaz, miembro de este colectivo, la Red es un espacio que articula los fines políticos y pedagógicos contenidos en los lineamientos de la CEA propuestos en 1998. En ese sentido, las redes de maestros nacieron como espacios autónomos para impulsar el conocimiento de los saberes afrocolombianos en las escuelas bogotanas. Su papel inicial fue de vital importancia en la construcción del maestro como sujeto político y promotor de las pedagogías de la afrocolombianidad para erradicar el racismo, los estereotipos y la invisibilidad en la escuela (Caicedo, 2011). En el caso específico de los procesos de CEA han contribuido a dinamizarla como espacios de socialización política (Castillo, 2008), y aunque algunos de sus miembros han transitado entre los colectivos de maestros, la academia y la burocracia estatal, las redes llegaron con el objetivo de formar a los docentes en los márgenes de la institucionalidad, apropiando la normatividad y la investigación experta como un recurso o un medio para llevar la afrocolombiana a las escuelas con la iniciativa de «los docentes que por su propio interés y con presupuesto personal han decidido formarse en estos temas y de organizaciones afrocolombianas que han buscado la manera de informar y formar a los docentes en la CEA» (Díaz, 2015, p. 199). Es en ese sentido que argumentamos que estos procesos autogestionarios son parte de una movilización pedagógica que en muchas ocasiones se realiza al margen de los entes gubernamentales responsables de garantizar este derecho.

La etnoeducación universitaria. Una nueva causa para la educación superior

Al tiempo que tuvieron lugar los hechos descritos en el apartado anterior, fue emergiendo en Colombia el debate sobre la formación docente intercultural (formación de maestros indígenas y etnoeducadores). Este proceso durante las dos últimas décadas se concentró esencialmente en la experiencia de la formación de cientos de etnoeducadores de GE, en lo que Castillo (2009) denomina la Etnoeducación Universitaria (ETNU), para mencionar el proceso mediante el cual surgieron desde finales del siglo pasado las primeras licenciaturas en Etnoeducación con el objetivo de atender las necesidades de formación profesional docente de las comunidades indígenas, y que con el paso de los años fue ampliando al ámbito de la afrocolombianidad (comunidades negras, palenquera, raizales y afrocolombianas). Las licenciaturas en Etnoeducación son una modalidad única en el continente, tanto en su denominación como en su enfoque curricular, pues en los demás países estos programas se enmarcan en nociones como Educación Intercultural, Educación Bilingüe Intercultural o Educación Intercultural Bilingüe. Las primeras experiencias de la ETNU iniciaron el año 1995, hoy al cumplirse veintiséis años de existencia, contamos con cinco programas vigentes en cuatro universidades públicas y una de carácter privado, aunque originalmente fueron seis los proyectos que iniciaron este camino, debido a situaciones de diversa índole no pudieron continuar todos¹⁴. Para el año 2015 este era el cuadro de los seis (6) programas ETNU existentes en Colombia.

14 Nos referimos al caso de la Universidad Mariana en el departamento de Nariño y la Universidad de la Amazonia en departamento del Caquetá.



Tabla 1
Oferta de la Etnoeducación Universitaria (2015)

Institución oferente, año de inicio del programa y título que otorga	Adscripción institucional del programa	Cobertura
Universidad del Cauca (1995) Licenciado en Etnoeducación	Facultad de Ciencias Humanas y Sociales	Departamento del Cauca
Universidad de La Guajira (1995) Licenciado en Etnoeducación		Departamento de La Guajira
Universidad Tecnológica de Pereira (1995) Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Facultad de Ciencias de la Educación	Departamento de Risaralda
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000) Licenciado en Etnoeducación	Escuela de Ciencias de la Educación	En todos los entes territoriales del país
Universidad Pontificia Bolivariana (2000) Licenciado en Etnoeducación	Escuela de Educación y Pedagogía en convenio con el Instituto Misionero Antropológico de Yarumal	Leticia (Amazonas), Toribío (Cauca) Puerto Asís (Putumayo) y Medellín
Universidad Mariana Licenciado en Etnoeducación	Facultad de Educación	Departamento de Nariño

Fuente: Castillo, 20 años de Etnoeducación Universitaria en Colombia

La formulación de los currículos y las orientaciones de los programas de ETNU retomaron la trayectoria de la etnoeducación como norma, como concepto y como enfoque intercultural y comunitario. Los tres primeros programas abrieron sus puertas en 1995 en la Universidad del Cauca, la Universidad Tecnológica de Pereira y la Universidad de La Guajira. La génesis de la ETNU está asociada fundamentalmente a un proceso de apropiación del concepto de etnoeducación al interior del sistema universitario para dar paso a un nuevo modo de orientar la formación docente, bajo los términos y consideraciones pedagógicas establecidas en el Decreto 804 de 1994. Igualmente, la emergencia

del fenómeno es consecuencia de procesos previos que algunos equipos universitarios tuvieron en las experiencias de profesionalización de los maestros indígenas en regiones como Cauca, Chocó y Guajira, especialmente. Para el caso colombiano es necesario recordar que la denominación de programas de «licenciatura» hace alusión precisa a la formación profesional de maestras y maestros en el sistema de la educación superior. En la ETNU se encuentran siete universidades, que desde 1995 hasta la fecha han asumido esta tarea con enfoques similares y con reformas curriculares que han ido ocurriendo en el contexto de las modificaciones a las políticas de educación superior, las medidas de aseguramiento de la calidad y las reformas a los programas de formación docentes producidas entre el año 2002 y el año 2018. Su tránsito por las reformas de la educación superior y de la propia Etnoeducación, han producido importantes cambios, adaptaciones y reformas en los planes de estudio con los que originalmente surgieron. Casi todas inspiradas en la tarea de contribuir al fortalecimiento de los proyectos etnoeducativos institucionales y los proyectos educativos comunitarios.

Según las cifras oficiales contamos actualmente en Colombia con más de novecientos egresados de estos programas, quienes a lo largo y ancho del territorio nacional se desempeñan fundamentalmente como docentes en el sistema educativo oficial y en los procesos de educación propia que administran las organizaciones indígenas. Así mismo, en su labor como gestores culturales, comunitarios y como profesionales en proyectos de intervención en políticas sociales.

Durante las últimas dos décadas la formación docente colombiana ha sufrido una dramática transformación bajo el telón de fondo de la ampliación de cobertura y el mejoramiento de la calidad que orienta el Banco Mundial. La suerte de la etnoeducación universitaria no ha estado exenta de estos dramas, pues en algunas de las Universidades estos programas no han reconocido el valor de su enfoque y por el contrario las licenciaturas han sobrevivido en una franca batalla contra indicadores de calidad que se basan en la internacionalización del conocimiento

y los viejos parámetros de cientificidad de su oferta educativa. Si bien, gracias a estas licenciaturas se ha logrado el acceso de poblaciones históricamente excluidas de la educación superior, también hay que decir que las instituciones tramitan como un tema secundario las acciones afirmativas, los cupos especiales para grupos étnicos y la formulación de nuevas ofertas para las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Un caso excepcional es la creación en el año 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, la cual se desenvuelve en un ejercicio de diálogo de saberes entre la Universidad y la organización indígena, y cuyos estudiantes son en su totalidad miembros de los pueblos de cinco regiones del nororiente de Colombia (Green, 2006).

Durante su trayectoria, los programas ETNU han contribuido a transformar los enfoques y prácticas de la formación docente colombiana, especialmente en el ámbito de una perspectiva intercultural. Sin lugar a dudas, la emergencia de las licenciaturas en Etnoeducación representa en nuestro país una experiencia sui generis en tres ámbitos a saber:

- Los lineamientos de la etnoeducación universitaria constituyen en su conjunto, un replanteamiento del currículo y su enfoque, si se quiere, una nueva concepción curricular que propone un nuevo conocimiento que haga visible y accesible la comprensión de la historia, la cultura y las trayectorias de los grupos étnicos. De esta forma, estamos refiriéndonos a la afectación de las políticas del conocimiento.
- Las propuestas pedagógicas de los programas universitarios en Etnoeducación replantean la noción del educador y amplían la perspectiva de la identidad cultural y étnica de los docentes, dando en esa medida, lugar a la emergencia de un nuevo profesional, el etnoeducador (ver la ampliación de este planteamiento en Castillo *et al.*, 2005).

- La producción de saber que promueven los programas universitarios de etnoeducación a través de los procesos de investigación formativa, ha permitido visibilizar y socializar en el mundo universitario, conocimientos que históricamente han estado por fuera del conocimiento oficial, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas, o revelan las formas de colonialidad que han sido impuestas para su comprensión.

La transformación de la política del conocimiento vigente en la formación docente es uno de los mayores aportes de las licenciaturas en Etnoeducación, pues con las mallas curriculares en las cuales se sostuvieron las primeras experiencias a mediados de los años noventa, la Universidad colombiana presenció una reforma epistémica concreta. Cursos en lenguas indígenas, asignaturas sobre la historia del colonialismo, el territorio y la cultura; los ciclos de vida, fueron partes de este momento de renovación curricular que poco reconocimiento ha tenido en el propio sistema universitario. Esto permitió un proceso de interculturalización, no solo por los contenidos propuestos, sino por las propias fuentes de saber de las cuales provenían, así como por la participación de docentes indígenas en los propios programas de ETNU. Los diferentes planes de estudio pusieron en el centro conocimientos que históricamente estuvieron por fuera del conocimiento oficial de la pedagogía, y que provienen de poblaciones culturalmente diferenciadas. Esta renovación curricular ha permitido incorporar al debate pedagógico la reflexión interdisciplinar sobre las culturas, las lenguas nativas, las tradiciones culturales y las formas organizativas propias de los pueblos indígenas y en algunos casos de las comunidades negras. Dichos enfoques curriculares incorporaron saberes provenientes de las culturas de la multietnicidad, con estatus y valoración epistémica que nunca antes habían tenido en el mundo académico, especialmente en lo referido a las culturas indígenas y afrodescendientes. Con este proceso se ha producido justicia curricular, con lo cual el aporte en cuanto a la descolonización de la Universidad cuenta ya con un paso concreto.



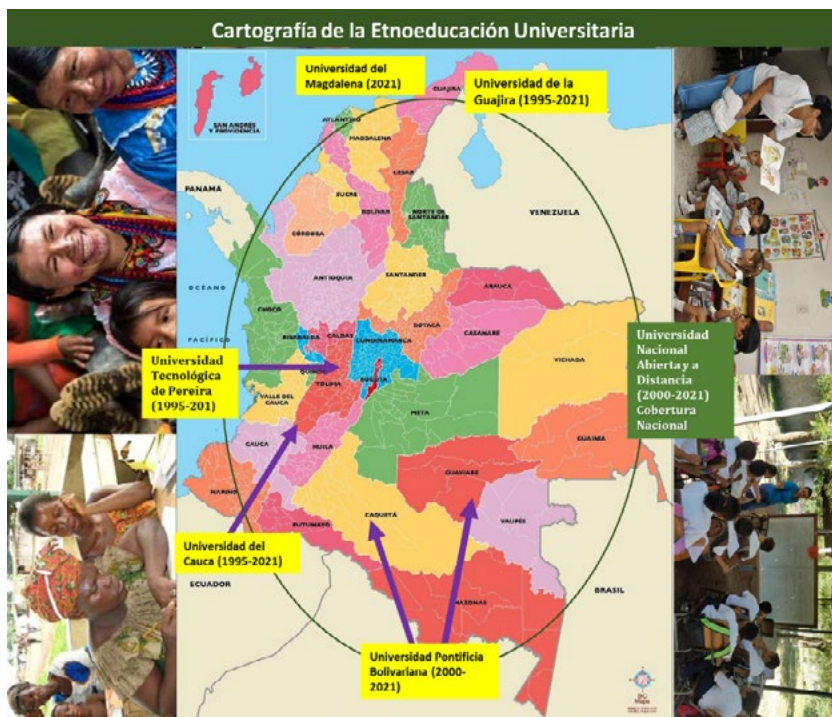
A este aspecto se suma que la mayoría de los programas de ETNU tienen como modalidad de trabajo la combinación entre la educación a distancia y la educación semipresencial, favoreciendo casi en su totalidad el desarrollo de actividades en los territorios donde viven las comunidades a las cuales pertenecen los estudiantes. En casos como la Universidad de La Guajira y la UNAD, por ejemplo, se cuenta con sedes ubicadas en diferentes municipios con poblaciones indígenas y/o afrocolombianas. En otros casos, como la Universidad del Cauca y la Pontificia Bolivariana, los docentes se desplazan a diferentes territorios donde se concentran los estudiantes para realizar jornadas presenciales. Este proceso ha permitido mucho más la experiencia de hacer Universidad por fuera de la Universidad, enriqueciendo la dimensión intercultural que implican los ejercicios de intercambio de saberes, flexibilización curricular y contextualización.

El ámbito de la investigación en los currículos de la ETNU se entiende como una praxis colectiva de producción de conocimiento, en la que prevalecen estrategias como la autobiografía, el diálogo de saberes, la revitalización lingüística y la investigación participativa. Si bien, en sus planes de estudio iniciales los programas ETNU apuntaban mucho más a prácticas de investigación-acción participativa (IAP), las exigencias que han llegado con las reformas para la formación docente en nuestro país cambiaron en parte sus fundamentos pedagógicos. Sin embargo, es de resaltar que estos programas trajeron al campo de la formación docente un enfoque de investigación pedagógica que articuló principios de la educación popular, la IAP y la educación propia intercultural. Del mismo modo, replanteó la relación escuela-comunidad al poner el debate más allá del aula y la enseñanza de saberes escolares, y darle lugar al intercambio con sabedores de las propias culturas.

Las licenciaturas en Etnoeducación sufren en la actualidad los rigores de reformas ocupadas por la excelencia académica, desestimulando los esfuerzos que este tipo de programas hacen en materia de equidad y justicia curricular (Torres, 2013). La ETNU viene enfrentando duros cambios con la combinación de fenómenos como la tercerización de la

educación, la oficialización de la educación propia y los destierros de los grupos étnicos a las ciudades, hechos que han alterado sus coordenadas iniciales. Los acontecimientos políticos del siglo XXI han cambiado de modo dramático el país multicultural reconocido en la CP de 1991 y para el cual se requiere de una política educativa intercultural capaz de responder a los problemas estructurales de exclusión social, desigualdad, racismo y discriminación cultural que enfrentan las poblaciones reconocidas como GE.

Figura 2
Cartografía de la Etnoeducación Universitaria (2021)



Fuente: Elaboración propia

En esta medida entendemos la ETNU como un modo específico de la etnoeducación en términos de campo de saber, de práctica y de formación de sujetos. Como campo de saber, su centralidad se localiza en la producción de conocimientos sobre los fenómenos culturales, históricos, políticos, lingüísticos y pedagógicos contenidos en la relación educación-etnicidad. Como campo de la práctica, se desenvuelve en las diferentes formas que adquiere la etnoeducación en sus modos concretos de implementación y en los problemas de los cuales se ocupa. Como campo de formación de sujetos, se ocupa de la orientación curricular y pedagógica de los procesos de educación superior para etnoeducadores y etnoeducadoras, entendidos como maestros del saber y la práctica etnoeducativa.

Desde esta perspectiva la formación de licenciados en Etnoeducación actualmente apunta al desarrollo de capacidades analíticas críticas, mediante el reconocimiento de los procesos que las comunidades y/o los grupos étnicos —en articulación con la sociedad en su conjunto— han desarrollado a través de la historia y las acciones educativas agenciadas desde estos grupos y/o comunidades específicas. De igual forma, el campo de la Etnoeducación universitaria demanda enfoques y perspectivas de investigación específicas para los asuntos de los cuales se ocupa y en virtud de los fenómenos asociados a la etnoeducación como son los procesos históricos y territoriales; las relaciones escuela-comunidad; las prácticas pedagógicas y curriculares de los sistemas escolares; los procesos identitarios y comunitarios; las dinámicas de movilización y lucha política étnica en Colombia. Igualmente reflexionar en torno a las problemáticas propias del campo etnoeducativo (identidades, discriminación racial, afirmaciones étnicas, educaciones propias) mediante su relación concreta con procesos etnoeducativos de comunidades y/o instituciones. Otro elemento central en este análisis de los aportes de la ETNU al campo de la formación docente intercultural en Colombia, se puede recoger en la redefinición de los diferentes roles para los nuevos sujetos etnoeducadores. Se trata de una perspectiva en la que se articulan funciones comunitarias, pedagógicas, culturales y políticas contribuyendo a que el oficio docente se transforme en una práctica integral e intercultural.

Tabla 2
Roles de los etnoeducadores (2021)

Rol comunitario	Rol pedagógico	Rol intercultural	Rol lingüístico
<p>Aportar en la construcción y ejecución de planes de vida y proyectos globales de vida de las comunidades</p> <p>Promotor de procesos de investigación comunitaria (diagnósticos, censos y estudios locales). Promover acciones tendientes a superar las formas de discriminación y racismo.</p>	<p>Promover la investigación de los saberes y los conocimientos locales para abordarlos en perspectiva pedagógica.</p> <p>Reconocer las necesidades de formación etnoeducativa de los niños, las niñas y jóvenes dadas sus condiciones étnico-raciales y culturales.</p>	<p>Promover procesos de diálogo y formación intercultural que propendan por el fortalecimiento de las diversidades y las identidades.</p> <p>Visibilizar los aportes de los productores de cultura material y simbólica en cada contexto, así como su inclusión en los planes de estudio.</p>	<p>Promover el conocimiento y visibilización de la diversidad etnolingüística y sociolingüística existente en las comunidades.</p> <p>Investigar y difundir la oralitura y la tradición oral como elementos constitutivos de la formación lingüística en la escuela y por fuera de esta.</p>
			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la ETNU aporta de manera fundamental en el reconocimiento, valoración y respeto de las diversas formas de producción de conocimiento provenientes de las experiencias de la multiculturalidad colombiana y a una concepción sobre la formación pedagógica en concordancia con las realidades particulares en las cuales se configuran los roles y las capacidades de los etnoeducadores. De esta manera, las diferentes experiencias han construido un trasegar contextualizado, territorial e intercultural del cual el sistema universitario debería aprender algunas lecciones.

Grandes lecciones por aprender

«Cuando alguien, con la autoridad de un maestro,
describe el mundo y tú no estás en él,
hay un momento de desequilibrio psíquico,
como si te miraras en el espejo y no vieras nada».
(Adriene Rich, *Invisibility in Academe*)

Queremos finalizar este ejercicio preliminar de memoria histórica, en parte como un homenaje a una lucha política ejemplar gracias a la cual se ha transformado la visión sobre la formación docente en Colombia. Sin embargo, debemos señalar, que muy pocas veces este proceso ha contado con el debido reconocimiento académico e institucional por parte de las personas y entidades responsables de orientar las políticas educativas y los programas de educación superior para el ejercicio de la docencia.

Podemos afirmar que el conjunto de políticas agenciadas desde finales del siglo XX en países como México, Colombia, Ecuador, Perú e incluso Bolivia, ha estado supeditado a los imperativos de las agendas educativas continentales que diseñan organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial. El asunto de la EIB o la interculturalidad educativa ha quedado rezagado frente a los saldos pendientes en materia de cobertura y calidad para cerca de un 20 % de la población que aún no recibe los beneficios de los sistemas escolares oficiales. De este modo, lo «intercultural» no hace parte de las grandes prioridades en las políticas educativas, ni siquiera en los países con mayores porcentajes de población étnica como México o Brasil. Pero este hecho tiene una larga data en la historia de la educación de la región y de Colombia. Como lo plantea Tubino (2002), salvo algunas excepciones provenientes de iniciativas ligadas a proyectos de educación bilingüe con poblaciones indígenas, la educación pública en América Latina no ha sido multicultural, tampoco intercultural. Esto quiere decir que su trámite en el plano de la educación como derecho sigue pendiente en el continente, agravando las condiciones de posibilidad de contar con

sociedades no racistas, no discriminadoras ni xenofóbicas en una región con más del 30 % de sus pobladores indígenas o afrodescendientes.

En tanto, la formación docente intercultural no hace parte de la educación pública colombiana y sus actuales afanes de calidad, cobertura y pertinencia, las experiencias cuyos proyectos se sostienen en este enfoque, enfrentan claras desventajas para que sus demandas hagan parte esencial de la llamada educación nacional. En ese sentido, la consecuencia es que se trata de asuntos marginales en materia financiera, de sistemas de información, de infraestructura y de vinculación docente. Así las cosas, sabemos que los logros en materia de formación docente intercultural lo debemos, sobre todo, a las batallas que en el terreno educativo han adelantado las organizaciones étnicas colombianas (indígenas y afrodescendientes) y los equipos docentes de los programas de Etnoeducación universitaria.

La formación docente intercultural producida al interior de los movimientos étnicos y de unas pocas universidades, al menos en el caso colombiano, tiene dos rasgos esenciales que le caracterizan en su dimensión política, de una parte, su cuestionamiento a las desigualdades y las exclusiones históricamente presentes entre unas culturas y otras; de otra parte, en su postura contraria y tensionante al discurso multicultural de la integración en la diversidad. Aún queda mucho trabajo por realizar respecto al análisis sobre el enfoque intercultural de los movimientos sociales, ya que sus orígenes y recorridos son distintos a los producidos en el mundo académico e incluso al que se ha configurado para las nuevas políticas educativas de la inclusión. Sin embargo, en este ámbito residen elementos muy valiosos para comprender lo que está en disputa alrededor de una categoría que se ha vuelto «acomodaticia» para nombrar sin meterse en aprietos, los viejos problemas de la discriminación y la exclusión de nuestras sociedades.

En las dos últimas décadas se han adelantado en diferentes modalidades y bajo alianzas interinstitucionales mixtas, una amplia oferta de programas de formación docente encaminada al abordaje de la in-

terculturalidad, la CEA y la etnoeducación. Estos procesos conocidos como diplomados o programas de formación continuada han contado en muchos casos con el apoyo de entidades gubernamentales, universidades, ONG y organizaciones étnicas. Igualmente, en algunos procesos se han sumado colectivos docentes y sindicatos de maestros como en el caso de ADIDA¹⁵. Lo relevante de este proceso es señalar la movilización pedagógica que ha promovido la sensibilización e información a una amplia gama del magisterio respecto de temas específicos sobre diversidad cultural y educación. Son ejercicios que han contado con un apoyo especial por parte de organismos de cooperación internacional, quienes, en la tarea de apoyo a las entidades territoriales del sector educativo, promueven especialmente la estrategia de formación y capacitación docente como condición para el fortalecimiento de acciones de etnoeducación y/o implementación de la CEA¹⁶.

En términos de temáticas, los conflictos interculturales son la nueva perspectiva de la Etnoeducación universitaria, por lo cual se requiere nuevos horizontes formativos ya no solo para ejercer control cultural en los términos iniciales con los que surgieron, sino para hacer frente a la complejidad del racismo histórico sobre las poblaciones negras. Por ello, debemos recalcar que la educación antirracista es el gran aporte que deja la CEA como una experiencia de formación docente intercultural en Colombia, planteando nuevos escenarios para abarcar el debate que nos

15 La Asociación de Institutores de Antioquia —ADIDA—, desde su Centro de Estudio de Investigaciones Docentes —CEID— impulsa desde el año 2011 la realización del Seminario Nacional de Etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos, que cuenta ya siete ediciones con una amplia participación de docentes e investigadores del país y de nivel internacional.

16 Para señalar dos ejemplos podemos referir el caso de las acciones adelantadas entre la Agencia Española de Cooperación Internacional AECID y la Secretaría de Educación de Bogotá con el fin de apoyar la implementación de la CEA en el sistema escolar de esta ciudad. Igualmente, el proceso del Consejo Noruego para Refugiados y su alianza con las Secretarías de Educación de Cauca y Nariño para apoyar el fortalecimiento de la Etnoeducación Afrocolombiana en las comunidades negras de la costa pacífica.

deja este ejercicio, ¿a quiénes les corresponde asumir la formación intercultural de los docentes en una nación multicultural? En definitiva, este camino de más de tres décadas nos muestra la relevancia de la dimensión intercultural para la comprensión sobre el oficio de los maestros en los escenarios contemporáneos de diversidad, no solo étnica, sino de otro orden. Las grandes lecciones que dejan estos procesos se ubican en una propuesta transformadora del Estado docente por el cual hemos transitado durante doscientos años de nacionalismo educativo.

En su recorrido podemos reconocer diferentes procesos, escenarios y prácticas de formación docente intercultural en el que se combinan contextos comunitarios, organizativos e institucionales como en el caso de las Universidades que impulsan ETNU. Los grandes agentes de formación han sido los movimientos y organizaciones étnicas, por lo que sobresale también el componente de socialización política implícita en una dinámica en que no solo se es «estudiante» sino, sobre todo, activista o militante de una causa, como en el caso del CRIC y las redes de docentes afrocolombianos. También actúan como agentes de formación las ONG, las escuelas normales y las Universidades vinculadas en los diferentes procesos expuestos.

La formación docente intercultural que reunimos en este ejercicio de lectura histórica expresa la diversidad y la dispersión de prácticas y saberes que se han configurado en cuatro décadas de proyectos comunitarios, políticos y universitarios. Los diferentes actores y escenarios han conllevado a la emergencia de nuevos sujetos, comunitarios y/o etnoeducadores, ahora encargados de la grandiosa tarea de renovar la pedagogía de una escuela tradicional monocultural y nacionalista. Así que esta formación docente intercultural se ha tejido de socialización política, educación popular, educación propia, proyectos de investigación, y encuentros de saberes en seminarios, talleres y congresos, así como de una increíble labor en la producción de materiales educativos. Con todo ello decimos que el camino descrito en estas páginas trasciende el modelo convencional de la formación docente colombiana, casi siempre



escolarizada y estandarizada. A manera de un iceberg, estas experiencias requieren ser leídas de manera juiciosa para extraer de cada una de ellas importantes lecciones.

Los saberes provenientes de la educación propia, la pedagogía comunitaria, la etnoeducación y la perspectiva afrocolombiana son un campo pluriverso y rico en perspectivas de lectura del mundo que habitan hoy las culturas y las educaciones. En ese sentido, se debe resaltar que su logro es consecuencia también de ampliar los lugares de producción de conocimiento, los actores que hacen parte de la formación y los escenarios en lo que circula la palabra y la experiencia. Todo esto implica un desplazamiento de los cánones académicos respecto de la calidad, la profundidad y la legitimidad en los procesos de enseñanza. Todas las experiencias descritas han desobedecido en mayor o menor grado la idea de la educación bancaria y han trasegado por la senda de una praxis emancipadora y descolonizadora. Claramente con mayor autonomía para quienes se mueven por fuera de la institucionalidad.

Finalmente, es necesario señalar que en el terreno práctico, estas experiencias independientemente de sus orígenes y tendencias se han articulado en diferentes espacios y momentos. Uno de los ejemplos más interesantes es el proceso sucedido en el marco del convenio entre la Universidad del Cauca y el CRIC durante el período 2004-2008 y mediante el cual un grupo de 32 maestros comunitarios del Programa de Educación Bilingüe del movimiento indígena caucano se formaron y titularon como licenciados en Etnoeducación. Este proceso enfrentó estrategias interculturales muy interesantes que incluyeron orientación de los cursos por parte de parejas docentes del CRIC y la Universidad; el desarrollo de una propuesta de flexibilización curricular que contemplaba validar la experiencia y saberes previos que este grupo portaba dada su amplia trayectoria como investigadores comunitarios; la movilidad por diferentes territorios indígenas en el ejercicio de encuentros y jornadas de formación, y finalmente, la concreción de un modelo de trabajos de grado contextualizado a las necesidades del movimiento indígena y ca-

paz de responder a las exigencias institucionales. Fue experiencia inédita en Colombia y un buen ejemplo de cómo en el campo de las luchas contrahegemónicas se producen alianzas de actores y procesos precisos en función de la formación docente intercultural.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, A. (2010). *Formación de nación y educación*. Colección Culturas y Pedagogías. Siglo del Hombre.
- Bonfil Batalla, G. (1995). Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En G. Bonfil Batalla, *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*. Editorial INAH.
- Caicedo, J. (2011). La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela. *Pedagogía y Saberes*, (34): 9-21.
- _____ (2013). Amir Smith Córdoba: pensamiento y militancia de un intelectual afrocéntrico. En R. Rosero (comp.), *Estudios de suelo. Interculturalidad y sujetos en resistencia* (pp. 209-229). SentiPensar Editores.
- Castillo, E. (2009). La etnoeducación universitaria en Colombia. *Revista Decisio Interculturalidad-es en Educación*, 24, 38-44. CREFAL.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2019). La inclusión de los estudios afrocolombianos en la escuela colombiana. La lucha por una educación no racista. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* (7), 139-149.
- Castillo, E. y Rojas, A. (2005). *Educar a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe Intercultural.
- Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, (69): 183-202. Universidad Pedagógica Nacional.
- Escobar, A., Álvarez, S. y Dagnino, E. (2001). *Política cultural & cultura política. Una nueva mirada de los movimientos sociales*. Taurus.
- Fundación Red Elegua. (s. f.). *Quiénes somos*. <https://fundacionredelegua2.wixsite.com/red-elegua>.
- Hernández, R. (2009). Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias.



- En Mato, *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior* (pp. 255-262). Unesco.
- _____ (2014). Identidad cultural palenquera, movimiento social afrocolombiano y democracia. *Reflexión Política*, 16(31), 94-113. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Mena, M. (comp.). (2012). *Memorias Eventos Proyecto Dignificación de los Afrocolombianos y su Cultura a través de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Documentos para el debate. Convenio Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo-Secretaría de Educación Distrital, Unión Americana de Educación Superior UNAES.
- Mena, M. y Meneses, Y. (2020). A modo de presentación. Reciban nuestros ancestrales saludos. En M. Mena y Y. Meneses (comps.), *África en la escuela: del camino recorrido a los retos para una escuela sin racismo ni discriminación racial* (pp. 12-19). Editorial Niñeces de Goré.
- Ministerio del Interior (s. f.). Diagnóstico Implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, experiencias y perspectivas en el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación periodo 1993-2019.
- Quiñónez, F. M. (2005). Tras los hilos de Ananse. En *Nodos y nudos*, 2(19), 92-96. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sotelo, A. (2014). Una mirada a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos a partir de las reflexiones de los líderes de la Red Elegguá en la ciudad de Bogotá. Campos. En *Ciencias Sociales*, 2(2), 225-256. <https://doi.org/10.15332/s2339-3688.2014.0002.03>
- Universidad del Cauca. (2013). *Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. Informe Final Proyecto ETNOFORMACIÓN. Formación de Etnoeducadores en el Suroccidente Colombiano. Mejoramiento de la Calidad y Pertinencia Educativa para poblaciones diversas en los departamentos de Cauca, Huila, Nariño, Tolima y Valle*. En convenio con el Ministerio de Educación (mimeo).
- Valderrama, C. (2018). *The negritude movements in Colombia*. [Doctoral Dissertations]. University of Massachusetts Amherst.

Segunda parte

Procesos de transformación educativa con las diversidades: Propuestas y experiencias universitarias



Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México

Gabriela Czarny
Gisela Salinas
Cecilia Navia

Introducción

En este trabajo buscamos comprender y problematizar la docencia y el aula universitaria, en este caso, caracterizada por la presencia de estudiantes indígenas provenientes de diversas comunidades, en el marco de un programa educativo que resulta de los primeros en la región y en México —Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional—, para la profesionalización de docentes que se ocupan de la educación denominada indígena.

A partir de la investigación que venimos desarrollando en el proyecto, Formación de Profesionales de Educación Indígena (FPEI, 2017-2021), hemos planteado que entre los aspectos que se requieren reformular en el debate sobre descolonización, en particular en la educación superior, se encuentra la revisión de las prácticas de los docentes de este nivel (Czarny *et al.*, 2020).

Se trata de cuestionar el aula universitaria como un espacio homogéneo, marcado por un modo de transmisión académica y en el cual docentes y estudiantes somos parte de un escenario de prácticas muy establecidas por un *habitus* que demandan las instituciones de educación superior.

Sin embargo, entre los desafíos que en el siglo XXI se han visibilizado, y que interpelan a la educación superior, se encuentra el reconocimiento de la innegable multiculturalidad latinoamericana, en cuya base están los pueblos originarios que existían desde antes de la invasión europea. Es decir, y como reto vigente, la necesidad de transformar la Universidad en su episteme de conocimiento de carácter moderno/colonial y, recuperando a López y Prada (2009) reconfigurar la misma noción de educación, las formas de interacción en su seno entre los sujetos y diferentes culturas con tradiciones epistemológicas igualmente distintas.

Derivado de las demandas y luchas de las organizaciones indígenas desde mediados del siglo pasado, hemos presenciado el paulatino reconocimiento de los pueblos indígenas, expresado en cambios en las cartas magnas de casi todos los países de la región. México se reconoce, en su Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) reformulada en 2001, como una nación pluricultural, sustentada en sus pueblos y comunidades indígenas originarios. Además, en el artículo segundo constitucional, se señala que para la población indígena (PI), el Estado debe «garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural (...), la educación media superior y la superior» (CPEUM, 2001).

Así, en los últimos treinta años se ha incorporado a los debates sobre la educación superior el tema del acceso y la permanencia de jóvenes indígenas en este nivel educativo que solo representan el tres por ciento del total de la matrícula universitaria (Villa, 2018). Según datos de la Encuesta Intercensal INEGI (2015), en nuestro país, más de veinticinco millones de personas, se reconocieron como indígenas por autoadscripción, y de ellos, más de siete millones (INEGI, 2020) habla una lengua indígena, de los cuales 865 000 son monolingües en alguna de estas lenguas, sectores a los que se los ubica desde el Estado en condiciones asociadas a la pobreza.

Observamos a su vez que, en México, como en otras naciones de América Latina, se mantiene una relación ambivalente con los pueblos

indígenas, que suele oscilar entre «considerarlos ciudadanos individuales jurídicamente iguales, hasta continuar tratándolos como súbditos del Estado según criterios étnicos colectivos» (Díaz-Couder, 2015, p. 51). La división entre indios y mestizos, permanece como fractura desde finales del siglo XIX, y como señala Walsh (2009) para referirse a esa división: «la matriz de la colonialidad afirma el lugar central de raza, racismo y racialización como elementos constitutivos y fundantes de las relaciones de dominación» (p. 5). De ahí que, si bien el tema del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas ha avanzado, es preciso visibilizar y cuestionar las vigentes formas de subalternización que mantienen las estructuras de poder —dentro de las que se encuentra el modelo educativo universitario— y que terminan revirtiéndose en contra de estos.

En este texto buscamos revisar algunos de nuestros aprendizajes docentes con estudiantes indígenas de la LEI que se imparte en la UPN, Ajusco. Trabajar con ellos en este programa educativo implica reconocer orígenes étnicos diversos, dominios variados del español como segunda lengua, así como de las lenguas originarias, historias escolares muchas veces accidentadas, expectativas personales y comunitarias diversas sobre la formación como profesionales de la educación, así como experiencias de discriminación y dificultades económicas para continuar los estudios, entre otros varios aspectos. Presentamos elementos derivados del trabajo analítico sobre nuestras prácticas como docentes en lo que hemos denominado espacios relacionales, en el entendido de que en la conformación de vínculos entre indígenas y no indígenas, así como entre los mismos pares *en* la experiencia universitaria se juegan diversas situaciones que pueden o no potenciar una *re-lectura* de los procesos vitales en tanto ejercicio de conciencia política (Tuhiwai, 1999). A partir de ello, discutimos y analizamos dos dimensiones que tocan al trabajo docente y que resultan, a nuestro entender, centrales en la formación de profesionales indígenas, en tanto ejercicio para una reflexión y reformulación sobre las docencias. Estas dimensiones son:

- a. La construcción de espacios relacionales que invitan a vínculos horizontales en los que se abren posibilidades para aprendizajes de doble vía y, a partir de los cuales se generan condiciones para formar-se/formar-nos y mirar-se/mirar-nos.
- b. La generación de condiciones para la autorreflexión en los procesos formativos, a partir de las historias socioculturales, dentro de las que se encuentran las trayectorias marcadas en muchos casos por formas de aprender internalizadas, que devalúan al sujeto y su condición como miembro de una comunidad étnico-lingüística.

No es la intención con este ejercicio proponer un modelo para la docencia universitaria, sino más bien, identificar algunos espacios que se generan en contextos institucionales concretos y situados, con estudiantes indígenas de diversas regiones del país, a partir de lo que los docentes hemos tenido que revisar en nuestras prácticas y vínculos.

Algunos antecedentes en el campo de la educación superior y pueblos indígenas

El debate sobre interculturalizar y descolonizar la educación y en particular la educación superior tiene en Centro y Sudamérica un recorrido andado. Principalmente, a partir de las demandas y movilizaciones de las organizaciones indígenas, luchas que se han articulado desde mediados del siglo XX a otras luchas por la justicia, los derechos y las dignidades.

Los cuestionamientos han interpelado a los modos de producción de conocimientos, y como eje central de ello se encuentra la puntuación sobre el modelo de ciencia universal/colonial/moderna vigente en el quehacer de las universidades sostenido en las disciplinas denominadas científicas (Walsh *et al.*, 2002).

Sin embargo, el tema de una educación que reconozca las bases socioculturales, epistémicas y, en debates más recientes, territoriales, para el caso de nuestra región tiene antecedentes bajo la denominada



educación bilingüe intercultural (EBI) o educación intercultural bilingüe (EIB), iniciada como perspectiva pedagógica y política desde los años setenta del pasado siglo. Recuperando el análisis de Prada y López (2009), y a partir de las propuestas sobre educación intercultural e intercultural bilingüe que se han debatido ampliamente en la educación básica, añaden que en la Universidad se requiere, entre otras cosas, reconocer metodologías diversas e introducirlas de forma horizontal, estrategias que tradicionalmente la institución ha utilizado para producir y comunicar conocimientos, al tiempo que se requiere lograr una complementariedad de formas de aprender y de enseñar en la conformación de bases de conocimientos.

Pero es indudable que la misma noción y perspectiva de interculturalidad, cuenta con un amplio abanico de posiciones —desde las funcionales, críticas y decoloniales— debates que han contribuido a la visibilización de las demandas de los pueblos indígenas, históricamente negados y puestos en los márgenes desde las construcciones hegemónicas del Estado nacional. En las últimas décadas se han producido una gran cantidad de escritos de todo tipo que documentan eso que se denomina EIB o EBI, y también con otras denominaciones que recuperan otros modos de enunciar el/los proyectos como educación propia, educación indígena, etnoeducación, educación comunitaria, entre otras.

En México, y como parte de demandas de docentes y promotores bilingües a finales de los años setenta, se diseña la LEI al crearse la UPN en 1978. Podemos decir que, al igual que en algunos otros países de la región, el programa para formar a docentes indígenas en el país es de los primeros que ocupan el lugar de lo que hoy denominamos educación superior y pueblos indígenas. A finales del siglo anterior se impulsó la creación de escuelas normales indígenas o interculturales bilingües, promovidas por profesionales, líderes indígenas y las mismas comunidades que demandaban programas para la formación de docentes de preescolar y primaria indígenas, que serían reconocidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), hasta 2004 (Czarny *et al.*, 2020).

A inicios del siglo XXI, con las políticas denominadas por diversos analistas como neoindigenistas (González *et al.*, 2017), reconociendo la inequidad en el acceso a la educación como un derecho, se crearon las Universidades Interculturales (UI) orientadas específicamente para población indígena, impulsadas por el Estado y con un modelo propio en varias entidades federativas. Sin embargo, el campo de la educación superior y sus diversas propuestas tiene un ámbito de debate, mismo que está gestado tanto desde el Estado como desde las propias comunidades y organizaciones etnopolíticas. En esas búsquedas por el acceso de las juventudes indígenas a distintos niveles de profesionalización, además de las escuelas normales interculturales o indígenas y de las UI, se identifican otras instituciones. En algunas de estas se ha procurado que se involucren, desde el inicio, a actores diversos; además, en las formulaciones de varias de las propuestas está presente una tensión entre lo intercultural o intercultural bilingüe, frente a otros modos de identificarse, entre ellos, la autodenominación comunitaria o comunal, campesina o indígena (Santana, 2017)¹.

Desde el año 2019, han empezado a ofrecer diferentes programas educativos las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García, cer-

-
- 1 Entre ellas, Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), que es el resultado de la movilización de los pueblos indígenas y afroamericanos del estado de Guerrero; Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) con apoyo de Universidades privadas; el Instituto Intercultural Nõño (IIN); el Instituto Intercultural Maya; la Universidad de la Tierra (UNITIERRA), la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red) (Ver Santana, 2017). También agregaremos que entre otras propuestas y en la búsqueda por construir desde la base procesos pedagógicos educativos de carácter epistémico propio se encuentran, Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida) (Hernández, 2020) que se trabajan desde la educación básica y avanzan hacia la media superior, así también la Universidad de la Comunalidad en el caso de Oaxaca, creada en el año 2020. Estas experiencias enfrentan desafíos diversos, que atraviesan procesos otros, desde la misma geolocalización territorial comunitaria, el papel de los docentes/educadores/promotores, el uso y desarrollo de las lenguas originarias, las formas de enseñanza, evaluación y validación de los procesos allí generados, así como los vínculos con las comunidades y organizaciones a las que responden.



canas a las regiones donde se encuentran en amplia proporción pueblos y comunidades rurales e indígenas, orientados a fortalecer el desarrollo regional. Con la última modificación a la Ley General de Educación (2019), se estableció la interculturalidad como una característica que debe atravesar todo el Sistema Educativo Nacional y la Educación Intercultural Plurilingüe, dirigida a comunidades indígenas, pero esto deberá ser objeto de una consulta a pueblos y comunidades indígenas (SCJN, 29/06/2021).

Mucho de este debate y la puesta en marcha de programas universitarios dirigidos a pueblos indígenas, ha tenido como eje la búsqueda por incorporar los saberes/conocimientos y lenguas originarias que han quedado excluidos de lo que se considera conocimiento legítimo y producido en las universidades, así como fortalecer la vinculación con las comunidades de procedencia. Sin embargo, estas propuestas no siempre tocan a la institución universitaria como un todo para avanzar hacia una descolonización en distintos niveles. En este sentido, algunos trabajos en la región han abierto una agenda para debatir y reformular la educación superior a partir de lo que originalmente se ubicó como propuestas interculturales o bajo otras denominaciones, aunque dirigidas a PI o afrodescendiente (Mato, 2018). En estas búsquedas y documentación de diversas experiencias, se abre un panorama que da cuenta cómo y en distintos modos, la producción de conocimientos también está atrapada en lógicas institucionales con una perspectiva universalista desde la Ilustración (Mbembe, 2016).

Frente a ello entendemos también que cada institución construye sus propias tramas que marcan las culturas universitarias y, en este sentido, habría que reconocer que, si bien el modelo eurocéntrico hegemónico sobre la producción de conocimientos se plantea como universal, las Universidades se conforman con *ethos* propio. Lo anterior remite a, por lo menos para el caso del campo educativo en México, reconocer las desigualdades que, en los últimos cuarenta años de la profunda afectación neoliberal, han amurallado a las instituciones (Alvarado, 2019).

Nos referimos a las condiciones de inequidad en que se concede presupuesto educativo y la tajante distinción entre universidades o centros que investigan, y universidades y centros que aplican conocimiento o forman docentes, debate vigente en México en las políticas de educación superior e investigación, expresados en Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) y la Ley de Ciencia y Tecnología (LCyT, 2020).

En esta apretada síntesis de un panorama en transformación, como el de la educación superior, advertimos un debate desarrollado en menor medida, y que subyace en el campo de las prácticas pedagógicas y formativas, que reubica al acto educativo tanto afuera como adentro de las instituciones, en su dimensión política y epistémica. Hablar de educación superior y pueblos indígenas, conjuga —bajo enfoques interculturales, comunitarios, decoloniales—, las demandas de actores, comunidades y movimientos sociales diversos que disputan las propuestas educativas evocando la conformación de espacios y prácticas que se nombran como alternativas, insumisas, emancipatorias, populares y autonómicas. Recuperando las discusiones de los años sesenta del pasado siglo, que marcaron el debate de lo educativo y escolar entre los partidarios de las reformas a los sistemas educativos, y los que pugnaban por la escolarización desde fuera de los contextos del Estado-nación (Hargreaves, 1998), reconocemos algunas corrientes de pensamiento que orientan varias de las propuestas a las que hacemos referencia. Por ejemplo, y retomando a Pinheiro (2015) en el marco del análisis sobre proyectos y propuestas entre actores educativos y movimientos sociales señala recurrencias. Entre ellas, la pedagogía del oprimido y las pedagogías de la liberación, perspectivas planteadas por Paulo Freire; los aportes de Antonio Gramsci a través de los análisis sobre la disputa por la hegemonía y la contribución de las teorías decoloniales a través de las que se visibilizan actores y movimientos variados como constructores de otros conocimientos y epistemes.

También, agregaremos a estos análisis, la recurrente evocación de las propuestas de Ilich (1985), con la desescolarización y la crítica a los sistemas escolares por obturar la creatividad y el desarrollo humano, así

como los aportes y la recuperación de los trabajos de Fanon (1952/2009), que orientan los debates sobre racismo en el escenario de relaciones de poder, a través de la interiorización de la subalternización en sectores marcados por el color de la piel. Entre los modos de intervención, es frecuente identificar en varias de estas propuestas en educación superior, la incorporación de metodologías de educación popular y de investigación acción participante (IAP), recuperadas hoy en la construcción de conocimiento en perspectiva horizontal —y conceptualizadas anteriormente por Freire (1970) y Fals Borda (1991)—, resultan tópicos de teorización y en algunos casos de praxis, presentes en estas búsquedas. La incorporación de estas propuestas de acción e investigación cuestionan a las instituciones en su proceder vertical y en su forma de producir conocimientos marcadas, además, en los últimos cuarenta años por la profundización del modelo neoliberal y la consecuente obturación para generar procesos educativos con equidad, justicia y pertinencia.

Contexto y perspectiva metodológica

La LEI surgió en 1982 orientada a la profesionalización de docentes y directivos indígenas que estudiaban durante cuatro años en la Ciudad de México (CDMX), en una modalidad escolarizada. En los primeros años de la LEI, la mayoría de los estudiantes eran profesores de educación indígena, hablantes de una lengua originaria, quienes asistían con una beca-comisión (su salario como docentes o como directivos) por parte de las autoridades educativas de sus entidades de origen a estudiar la licenciatura para profesionalizarse, titularse y regresar a sus estados para diseñar y proponer estrategias para la mejora de la educación indígena y la formación de docentes.

Con el paso de los años y con cambios en las orientaciones de política educativa, el perfil de los estudiantes de la LEI fue cambiando. El programa se reestructuró en 2011, pero la reforma educativa 2013 canceló a los docentes indígenas la posibilidad de tener una comisión para realizar estudios de licenciatura de tiempo completo en la CDMX. Poco

a poco fue aumentando el número de estudiantes solo con bachillerato, sin experiencia docente, varios de ellos de la CDMX, y con vínculos diversos con sus comunidades de procedencia, aunque interesados en la educación indígena. El número de estudiantes hablantes de una lengua originaria también ha disminuido.

El trabajo de investigación que venimos desarrollando desde 2017 (FPEI, 2017), tiene una perspectiva metodológica cualitativa de carácter interpretativo (Vasilachis, 2007) y dos estrategias de trabajo. Por una parte, se desarrollaron entrevistas y grupos focales con estudiantes de la LEI; y lo que reportamos en este trabajo recupera datos de dos grupos focales, realizado con base en técnicas de investigación grupal, interaccional y conversacional (Yapu y Íñiguez, 2009) a estudiantes indígenas y no indígenas, en mayo de 2018, quienes se encontraban inscritos en el octavo semestre, elaborando su trabajo de titulación y que participaron voluntariamente en este diálogo e investigación. La mayoría de los estudiantes se autoidentificaron como indígenas aun cuando el 30 % de ellos no hablaba una lengua originaria. Para el tratamiento de los datos empíricos se empleó el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995), para recuperar el sentido de la acción que los sujetos expresaban en sus intervenciones, al abordar aspectos relacionados con el impacto formativo de la LEI en ellos. Se realizó una lectura sistemática de los datos, identificando unidades de registro que permitieran agruparse en ejes analíticos, de los cuales en este trabajo recuperamos algunos.

Por otra parte, otra de las estrategias que el proyecto considera, tiene como referente el análisis de nuestras docencias dentro de lo que podríamos llamar un ejercicio de autoetnografía, el que también se apoya en una perspectiva de la docencia reflexiva. Para ello, recurrimos a la documentación de algunas de las prácticas docentes más frecuentes en nuestro trabajo como parte de la formación de profesionales indígenas, así como algunos aspectos que también conforman recurrencias en el ejercicio de las prácticas docentes del colectivo responsable de este programa educativo. Esta estrategia implicó revisar, compartir y analizar



algunas situaciones presentes en nuestras prácticas en tanto docentes, para construir y orientar el aprendizaje de y con jóvenes indígenas.

Finalmente, y como parte de una posición sobre cómo abordamos lo que podemos llamar discurso, lo entendemos en tanto práctica alrededor de las cuales se construyen subjetividades social e históricamente. En perspectiva bakhtiniana, el discurso es una heteroglosia de voces al interior del cual aparecen diversas versiones del *yo* en relación con variadas voces del pasado y del presente; esas voces pueden estar en conflicto, pero al pretender salir del *yo* —por ejemplo, al momento del acto del habla— deben orquestarse. La presencia de múltiples voces en la conformación de un discurso da cuenta de, y siguiendo esta perspectiva, que nuestro desarrollo ideológico es una lucha intensa en nosotros por varios puntos de vista, al mismo tiempo que se constituye como una estructura abierta, que se resignifica en cada contexto y situación (Morris, 1994).

Hacia otros espacios relacionales en las docencias universitarias

En este apartado nos interesa analizar cómo se van configurando formas de relación en la docencia universitaria en torno a las cuales se han ido estructurando nuestras prácticas, como docentes *de y con* estudiantes indígenas. Se trata de un ejercicio analítico que intenta visibilizar algunas prácticas pedagógicas que han permitido detonar o impulsar procesos formativos, que desde nuestra perspectiva ocurren en doble vía: de estudiantes y de docentes.

Desde una docencia reflexiva (Schön, 1992), reconocemos la importancia de aprender de nuestras prácticas cotidianas que ocurren tanto dentro del aula universitaria como fuera de ella, es decir, en toda la institución. Partimos del supuesto de que toda práctica pedagógica supone la construcción de espacios relacionales con los estudiantes. La relación con el docente, como mediador o facilitador de los aprendizajes constituye una de las más trabajadas en el campo de la docencia (Coll &

Solé, 2001). Sin embargo, se ha investigado en menor medida el potencial de las relaciones que favorecen encuentros horizontales de los estudiantes con los docentes y sus pares. Con ello nos referimos a generar condiciones que permitan acompañar a los estudiantes hacia procesos de autorreflexión, que conduzcan a la comprensión de sus procesos formativos —vistos desde sus propias historias de escolarización—, como a reconocerse a sí mismos como actores y autores de su formación, y actuar en función de sus propias expectativas y proyectos. Para ello, en el análisis recurrimos a dos dimensiones a través de las cuales planteamos: a) un vínculo relacional y visualizamos la posibilidad de desarmar o desestructurar la relación vertical de las docencias universitarias hacia formas de horizontalidad y, b) la autorreflexión como proceso que *re-enlaza* el lugar que han tenido las historias escolares previas para potenciar saberes y formas de aprender negadas, y que se han internalizado como prácticas que devalúan al sujeto (Mbembe, 2016) y, en este caso por su condición como miembro de una comunidad étnico-lingüística.

Entre los referentes conceptuales para el análisis nos apoyamos en el cuidado de sí (Foucault, 1995) y de *inter-formación* (Honoré, 1992). A partir de estos, reconocemos la reflexión permanente sobre sí mismo orientada a la autonomía y la importancia de acompañar al estudiante en su proceso formativo y contribuir a distanciarse y reflexionar sobre sí. Lo anterior ocurre en un fuerte contexto donde lo familiar y lo comunitario, constituyen procesos centrales de la subjetivación. Como docentes, es importante colocarse en situación de escucha, como condición para construir un espacio relacional, que permita la apertura del otro y el reconocimiento que los estudiantes, en un proceso reflexivo, van construyendo de sí mismos, de sus pares y comunidades.

Desarmar el vínculo vertical de las docencias universitarias hacia formas de horizontalidad

A partir del ejercicio de autorreflexión como docentes en la LEI y de diálogo con los estudiantes, encontramos señalamientos que apuntan

a la necesaria revisión de la relación educativa que resalta la generación de confianza para potenciar procesos formativos (Navia *et al.*, 2020). Esto implica para el docente conocer al estudiante, lo cual es, sin duda una condición necesaria para las relaciones pedagógicas. Queremos detenernos en las implicaciones que esto tiene para los estudiantes.

Cuando se genera en la vida universitaria y en el programa al que hacemos referencia, un ámbito de confianza, los alumnos comparan sus experiencias, sus reflexiones, sus preocupaciones. Al hacerlo, se abre un espacio relacional en el que emergen formas de identificación y reconocimiento de historias, comunes y distintas. Esto propicia no solo conocer al otro, al estudiante, desde el lugar del docente, sino también conocer al otro como par, sea estudiante o docente, pero fundamentalmente, y en este punto queremos insistir, en la posibilidad de que, al saberse reconocido, el estudiante se reafirma en tanto sujeto, a partir del diálogo y en su presencia en la institución, como se puede observar en el siguiente testimonio:

A lo mejor [la relación con los maestros] es más subjetiva, tiene que ver con la empatía, se necesitaba mayor empatía en los primeros semestres, es muy fuerte el cambio a la ciudad, el metro [...]. El miedo a la ciudad te paraliza, falté mucho, pero me ayudó esa mediación. (GF 38, p. 142)

Cuando nos referimos a un espacio relacional en tanto vínculo, consideramos no solo el proceso que ocurre exclusivamente en el aula, sino también el contacto constante con los estudiantes a través de prácticas informales, comentarios, en diversos puntos de encuentro en la institución, o también fuera de ella.

Este acto de conocer al estudiante, permite al profesor reconocerlo y darle un lugar protagónico en su proceso formativo. Pero, sobre todo, es el estudiante quien, en esta relación, tiene la posibilidad de reconocerse a sí mismo, en tanto sujeto con saberes y conocimientos válidos. Esto ocurre en un espacio en el cual se van tejiendo relaciones de horizontalidad, en las que tienen lugar la discusión, la escucha, el

cuestionamiento, el desarrollo de actitudes de empatía en las clases, en los grupos de trabajo, en los espacios colectivos. El aula y la Universidad se convierten en espacios en los que se comparten experiencias diversas, y en distinta medida conocimientos y saberes, a través de la puesta en escena de las temáticas y prácticas de la propuesta educativa y actividades de la institución.

Cuando hablamos de horizontalidad en los procesos formativos, no estamos negando que esta ocurre sin conflictos ni tensiones. Existen, por ejemplo, diferencias en los grupos de cada generación respecto de su lugar de procedencia y las diversidades lingüísticas, culturales, religiosas y socioeconómicas, que entran en juego. En esto último, y de acuerdo con cada cohorte, se otorgan liderazgos a unos, se legitiman las voces de otros, subordinando en ocasiones a algunos grupos, sea al interior del aula, de la licenciatura o de la institución.

En este sentido, también la horizontalidad tiene sus límites, en tanto reconocemos que en la estructura misma de la educación superior y aun bajo mensajes de instituciones públicas que se «abren» al reconocimiento de la diversidad, ya sea a través de acciones afirmativas o de programas específicos², persisten las inequidades que marcan la posibilidad de acceso y permanencia así como lo que algunos autores denominan ejercicio de violencia epistémica por el intocable modelo educativo eurocentrado y de base disciplinar (Walsh & Monarca, 2020).

-
- 2 La UPN, al igual que la gran mayoría de las universidades en México, cuenta con mecanismos para el ingreso a los distintos programas. En el caso de la LEI, la estrategia para el ingreso es diferente ya que se diseña con base en un conjunto de instrumentos en el que, el examen escrito no es el único que define el ingreso, y se consideran las lenguas originarias y las adscripciones a las comunidades como elementos constitutivos. Existen diversas becas para estudiantes en general y, para los indígenas que así lo soliciten, además, se agregan otros apoyos, que son centrales para la permanencia en la institución. Sin embargo, no son los únicos elementos que coadyuvan al logro educativo el cual tiene como base el acompañamiento docente, pedagógico y la red de sociabilidad y de relaciones que se generan en el programa.



Identificamos que cada docente va desarrollando sus propios mecanismos de acercamiento a los estudiantes. Sin embargo, como en toda relación, la distancia ocupa un lugar importante, en tanto estamos hablando de un conocimiento cuidadoso y sensible del otro, de respeto. Recuperando a Honoré (1992), se trata de un proceso de *inter-formación*, en el que el formador interpela, acompaña y aconseja. Esto implica también, un compromiso del formador de distanciarse de sí mismo y colocarse en situación de escucha, para dar lugar a una presencia relacional, que permita la apertura del otro y el reconocimiento de sí.

De este modo, el acercamiento a los estudiantes, cualquiera sea la estrategia, en un grado de conocimiento relativo del otro, marcando la distancia, pues no se trata de conocer la totalidad del otro, —lo que, además de ser imposible, sería invasivo y tendría implicaciones éticas—, por ejemplo, cuando se les investiga como «objeto de conocimiento» en una perspectiva extractivista.

Poner en el centro a los estudiantes supone entonces una relación pedagógica de reconocimiento del otro y de sí, lo que es posible a partir de *otras* relaciones. Según la percepción de los estudiantes, esto tiene un impacto que se expresa en testimonios como el siguiente: «es que ustedes lo que hicieron es creer en nosotros, y darnos la oportunidad de creer en nosotros» (estudiante en asesoría, 2019).

Generar condiciones favorables para la formación, desde el reconocimiento y cuidado de sí, da lugar al despliegue de múltiples maneras de interactuar y hacerse presente en los espacios educativos. Posibilita, entre ellas, la interpelación como un acto formativo. ¿A qué nos referimos con ello? Hemos podido identificar diferentes momentos en los que los estudiantes cuestionan los programas de estudio, prácticas pedagógicas, contenidos, materiales e incluso estrategias de enseñanza del propio docente y a la Universidad, impulsando a la reflexión tanto a los profesores, como también, y de manera importante, a ellos mismos. De este modo, la docencia, o más bien, las docencias, generan la posibilidad

de apertura y de interpelación del espacio universitario con sus marcas de jerarquía.

Pensar la horizontalidad, a partir de lo anterior, implica necesariamente un proceso de transformación de las visiones que se tienen de la Universidad y las docencias. A su vez, supone la movilización de las formas de relación legitimadas en el espacio universitario, que han sido tradicionalmente verticales, que se sostienen en la clásica distinción de los que enseñan respecto a los que aprenden. La horizontalidad supondría entonces pensar un espacio relacional que pone en formación a todos, incluyendo a los docentes, lo cual es un proceso complejo en el que también están presentes tensiones.

Re-enlazando historias escolares en los procesos formativos

Al llegar a la Universidad, los estudiantes son portadores de historias de escolarización que atraviesan las formas de habitar e interactuar en la institución, con sus pares y docentes. Estas historias, vinculadas a experiencias, positivas o negativas, juegan a su vez un papel importante a la hora de pensarse como estudiante universitario. Los procesos de subjetivación vividos como parte de sus trayectorias, en tanto miembros de comunidades indígenas, se hacen presentes en sus experiencias de formación y en las acciones pedagógicas que tienen lugar en el aula.

En el marco de algunas de las prácticas frecuentes que reconocemos en el ejercicio de la docencia en la LEI, identificamos que los profesores invitan a los estudiantes a contar sus trayectos escolares previos, así como las experiencias que se van produciendo en su paso por la Universidad. Lo anterior es una estrategia que recupera sus memorias escolares, yuxtapuestas con las memorias sociales, y en ello destaca un potencial para hacer visibles historias en las que se han negado, de diversas formas, sus identidades étnico-comunitarias-lingüísticas, así como sus propias habilidades y conocimientos (Czarny *et al.*, 2018).



En estas estrategias de vinculación y recentramiento del sujeto con rostro e historia y en la medida que se generan condiciones de escucha, se detonan procesos que los vinculan con sus experiencias socioculturales, sus comunidades de procedencia y con el colectivo de estudiantes, favoreciendo la emergencia y presentificación de sí mismos como actores de su formación, pero también de su propia historia (Tuhivai, 1999), lo que se revela en comentarios como los siguientes: «yo no sabía que era mazahua hasta que llegué a la Universidad» o «sabía que hablaba una lengua distinta [del español], pero no sabía que por ello nos llamaban indígenas».

A partir de estos ejercicios de reconstrucción narrativos, en los que los estudiantes recuperan sus experiencias sociales y de vida en la escuela y la comunidad, se presentifica el pasado, dando lugar a la posibilidad de un nuevo ordenamiento del mismo en el presente. Nos referimos, por ejemplo, a rememorar acontecimientos en los que se han puesto en práctica mecanismos de autodefinición o autoreconocimiento desde la desvalorización y la subalternización como un estigma introyectado (Mbembe, 2016; Fanon, 2009), y su negación como sujetos portadores de saberes. El color de la piel, una lengua indígena, la condición socioeconómica, colocan a muchos estudiantes universitarios como si estuvieran en el lugar inadecuado. No se ingresa, ni se vive la Universidad del mismo modo, más aún, cuando concurren diversas maneras de hablar, de relacionarse con los otros, de vivir los espacios educativos, y cuando todavía persisten en las instituciones formas de discriminación y racismo.

Al presentificar las experiencias pasadas, y entrecruzarlas con las del presente, se abren diversas posibilidades en su proceso formativo en la medida en que, por ejemplo, se pueden posicionar o repensar de otros modos algunas situaciones, que al objetivarse, adquieren significados distintos para sí mismos.

Al entrar a la Universidad sabía los retos que yo iba a enfrentar. Sin duda el primer semestre me costó trabajo adaptarme, para mí era un escenario nuevo, compañeros nuevos con otro bagajes culturales, otras

habilidades y de diversas edades y de muchas experiencias. Los docentes eran otras personas, entre ellos algunos eran atractivos en sus ideas, eran seres razonables y su filosofía lograba en mí una aspiración para seguir estudiando y llegar a ser mejor que ellos. (Landeta, 2020, pp. 2-3)

Estas historias escolares, que siempre son sociales y culturales, se entrecruzan con las que están viviendo en la Universidad y las expectativas que se plantean como universitarios y futuros profesionales. Preguntas como ¿por qué los estudiantes de mi comunidad, hablantes de lengua originaria, no son capaces de aprender [en la educación primaria] igual que los hablantes del español? (Jiménez, 2018) muestran cómo han ido incorporando como verdad, una representación que se les ha impuesto como si no fueran capaces de aprender, pero que esconden, detrás de estas marcas discriminatorias, formas de racialización, pues se atribuye a su condición sociocultural y lingüística estas carencias.

Esto no ocurre solamente de manera individual, pues siempre están presentes, en la escucha, las memorias y relatos de los otros, sus pares, con los que van construyendo sus propios caminos de formación, en el marco de las múltiples voces, heteroglosia de voces (Bakhtin, en Morris, 1994), que los acompañan, y que de manera simultánea les están demandando, desde las comunidades, familia, grupos de pares, poniendo en tensión lo que se espera de ellos.

De ahí que desde la reflexión que nos planteamos, se develan prácticas que intentan desarmar los sentidos de enseñanza y de aprendizaje con los que se han inscrito las historias escolares de los estudiantes. Se trata en este caso, de cuestionar la idea, que sigue prevaleciendo en la estructura universitaria, de que existe, de manera separada, un sujeto que educa y un sujeto que aprende como se ha señalado anteriormente. Más aún, prevalece la idea, por ejemplo, en las formas en que ha operado la acción afirmativa en la región, de que para atender a estudiantes indígenas es necesario recurrir a mecanismos compensatorios, con los que se invisibilizan las propias capacidades, sus posibilidades de actuación y de formación.

Reflexiones finales

En este texto, identificamos la construcción de espacios relacionales en la Licenciatura en Educación Indígena, que invitan a la conformación de vínculos horizontales en los que se abren posibilidades para aprendizajes de doble vía: para formar-se/formar-nos y mirar-se/mirar-nos estudiantes y docentes.

Pensar las prácticas docentes en el contexto universitario, a partir de nuestro trabajo de indagación, es también un ejercicio que involucra la recuperación de historias escolares y universitarias, como espacios relacionales con formas de acompañamiento y formación en búsqueda de horizontalidades. La LEI con casi cuarenta años, ha orientado una reflexión en sus docentes a través de la cual se siguen generando múltiples aprendizajes y debates marcados por contradicciones y tensiones respecto de las docencias universitarias, algunas veces, incluso en confrontación con dinámicas o estructuras rígidas de la institución y el modelo universitario.

A los efectos de compartir aprendizajes docentes, mostramos la presencia de un vínculo relacional con los estudiantes con algunas formas de horizontalidad, a partir de la posibilidad de desestructurar el vínculo vertical característico y naturalizado en el habitus de las instituciones de educación superior. Así, reconocemos que la formación de los estudiantes empuja, y se enlaza con los aprendizajes de los docentes en un proceso dialéctico.

Reconocemos también el lugar que toma en los procesos formativos en el aula, la autorreflexión para recuperar y *re-enlazar* el papel que han tenido las historias escolares previas para potenciar saberes y formas de aprender negadas y/o internalizadas, que devalúan al sujeto y su condición como miembro de una comunidad étnico-lingüística.

Volver la mirada sobre las docencias universitarias implica que la denominación de los programas que buscan romper esquemas homogé-

neos y eurocentrados sobre la producción de conocimientos —aun los denominados interculturales, comunitarios, indígenas, decoloniales—, requiere una revisión de sus formatos intrainstitucionales y del tipo de cultura académica que se construye, más allá de los nombres que obviamente (nos) marcan.

La Universidad, como diversos ámbitos educativos, sigue resultando un espacio potente que permite la subjetivación, con la que los estudiantes se descubren con otros y comparten caminos del pasado y del presente, así como proyectos futuros. Lo anterior resulta difícil de generarse en instituciones que parten de esquemas académicos unidireccionales y fragmentados, no solo en el trabajo entre disciplinas, sino también en las mismas concepciones de educación y diversidad.

Retomando a Mbembe (2016), nos encontramos frente a un reconocimiento del agotamiento del modelo académico actual con sus orígenes en el universalismo de la Ilustración. Para el autor el conocimiento solo puede considerarse universal si es pluriversal, lo que conduciría a pasar de la Universidad a la pluriversidad. La pluriversidad no es simplemente la extensión en todo el mundo de un modelo eurocéntrico que se presume universal y que ahora se reproduce en casi todas partes gracias al internacionalismo comercial. Se trata más bien de un proceso de producción de conocimiento que está abierto a la diversidad epistémica que, sin abandonar la noción de conocimiento universal para la humanidad, lo adopta a través de una estrategia horizontal de apertura al diálogo entre diferentes tradiciones epistémicas.

En recientes análisis sobre la educación superior y la pandemia, De Souza Santos (2020) plantea cuatro retos para la transformación de las Universidades públicas: democratizar, desmercantilizar, descolonizar y despatriarcalizar, e incorporar la noción de desvirtualizar los vínculos como tema central para una experiencia social, así como para dar lugar a otros saberes y epistemes. En esta línea, cuando en el actual contexto de la pandemia se imagina, o se pretende mirar a las Universidades funcionando solo desde la virtualidad o la distancia, se corre el riesgo de



trastocar a la institución como un espacio relacional, como un lugar de encuentro y también de diversidades. Retomando a Agamben (2020), puede suceder «la pérdida de la mirada, permanentemente aprisionada en una pantalla espectral», limitando los espacios relacionales sobre los que hemos trabajado en este texto.

Entre los retos que advertimos, se encuentran incursionar en las posibilidades de detonar procesos formativos horizontales con los estudiantes que contribuyan a un mayor reconocimiento de sí. Para hacerlo, tendremos también que analizar las docencias situadas, seguir aprendiendo de nuestro trabajo y de los estudiantes. Igualmente es preciso valorar las condiciones de trabajo y las estructuras verticales y unidireccionales que marcan a las instituciones apegadas a enfoques disciplinares que fragmentan, jerarquizan y excluyen la diversidad de saberes y epistemes.

A contracorriente de prácticas racistas y discriminatorias, que invaden muchos espacios educativos, incluidos los de educación superior, se apertura la posibilidad de que emerjan estrategias de empoderamiento de los estudiantes a partir de la confianza, de compartir y reconocerse como portadores de conocimientos significativos y valiosos, y de reflexionar sobre sus historias de escolarización.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2020). Réquiem por los estudiantes. *Artilería*. <https://artilieraiinmanente.noblogs.org/?p=1514>
- Alvarado, S. (2019). El asedio de las ciencias sociales. En A. Basail (coord.), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización* (pp.11-18). Clacso-Universidad de Ciencias y Artes Chiapas, Cesmeca.
- Cámara de Diputados. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. DOF.
- Cámara de Diputados. (6 de noviembre de 2020). *Ley de Ciencia y Tecnología*. DOF.
- Cámara de Diputados. (21 de abril de 2021). *Ley General de Educación Superior*. DOF.

- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Cap. 17* (pp. 315-333). Alianza.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (14 de agosto de 2001). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 87-108. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/509/270>
- _____ (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en el debate sobre descolonización. En *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina*: UPN. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/publicaciones/coleccion/horizontes-educativos/491-lecturas-criticas-sobre-formacion-de-profesionales-indigenas-en-mexico-y-america-latina>
- Díaz-Couder, E. (2015). Diversidad lingüística y ciudadanía en educación. En E. Díaz Couder, E. Gigante y G. Ornelas (eds.), *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos* (pp. 49-76). Universidad Pedagógica Nacional.
- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento*. Cinep.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, Máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Formación de profesionales de educación indígena (2021). *Portal del proyecto Formación de profesionales indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/incio>
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González, F., Rosado-May, F. y Dietz, G. (2017). *La gestión de la educación intercultural en México. Retos y perspectivas de las Universidades interculturales*. Ediciones Trinchera.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Hernández, D. (2020). *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik (Educándonos para una nueva vida): Praxis educativa autónoma para el desarrollo en las Cañadas de la Selva Lacandona*. [Tesis de doctorado en desarrollo rural]. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de la formation*. L'Harmattan.

- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. Editorial Joaquín Mortiz.
- Jiménez, J. (2018). *Uso de las lenguas español y tsotsil en la escuela primaria bilingüe de Centro Aldama Chiapas*. [Tesis de la Licenciatura en Educación Indígena]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Encuesta Intercensal 2015*. <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/intercensal/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Censo de población y vivienda 2020*.
- Landeta, D. (2020). *Logros y dificultades del bachillerato integral comunitario de Mazatlán Villa de Flores, Oaxaca; elementos para repensar el modelo y las prácticas escolares*. [Tesis de Licenciatura en Educación Indígena]. UPN.
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 15-37). Universidad Nacional de Córdoba.
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29-45.
- Morris, P. (1994). *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. Edward Arnold.
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Editorial Síntesis.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2020). Marcas étnicas y autoreconocimiento de estudiantes indígenas en educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas (AAPE/EPAA)*, 28(166). Número especial Educación y pueblos indígenas: Identidades en la construcción y la reconstrucción. Arizona State University. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4781>
- Pinheiro, L. (2015). Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina. Construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones. En P. Medina (coord.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 325-346). CESMECA/UNICACH/Juan Pablos Editor.
- Prada, F. y López, L. E. (2009). Educación superior y descentramiento epistemológico. En L. López (coord.), *Interculturalidad, educación*

- y ciudadanía. *Perspectivas latinoamericanas*. Fundación Proeib, Andes-Plural.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Temas de educación Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sousa Santos, B. de (2020). La Universidad pospandemia. *Nodal. Noticias de América Latina y el Caribe*. <https://www.nodal.am/2020/07/la-universidad-pospandemica-por-boaventura-de-sousa-santos/>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (29 de junio de 2021). Acción de inconstitucionalidad 121/2019, promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) relativo a la Consulta a los pueblos y comunidades indígenas y afro mexicanas y las personas con discapacidad, sobre sus propuestas para incorporar en *Ley General de Educación*. SCJN.
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista NuestrAmérica*, 5(9), 59-76.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*. Zed Books-UNiversity of Otago Press.
- Vasilachis, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Villa, L. (9 de agosto de 2018). Indígenas, solo el 3 % de la matrícula universitaria en México. *Notiamérica*. <http://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. UASB/Abya-Yala.
- Walsh, C. y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
- Yapu, M. e Íñiguez, E. (2009). *Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas*. Universidad PIEB/IBASE.



La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo / Interculturalidad

Stella Maris García
María Verónica Di Caudo

«Quiero decir quién soy en mi idioma»³

Introducción

Revitalizar el idioma nativo es un derecho constitucional que tienen garantizados los pueblos indígenas a lo largo y lo ancho del territorio argentino desde 1994. El camino es largo y difícil; se ha comenzado a transitar, pero aún hay mucho por construir en los contextos urbanos donde los pueblos migran en busca de mejores condiciones de vida y se organizan para vivir en comunidad, bajo el mandato legal de registrarse con personería jurídica.

La obligatoriedad para todo ciudadano argentino de cumplimentar el paso por las instituciones educativas, podría ser un anclaje útil para cumplir ese derecho lingüístico de los pueblos indígenas, dado que el proceso de escolarización atraviesa toda construcción identitaria a lo largo de la vida. Cada uno de los niveles que conforman el sistema educativo nacional (primario, secundario, terciario y universitario) constituyen estructuras construidas sobre bases «civilizatorias» en las que la lengua cas-

-
- 3 Afirmación categórica de una mujer referente de la comunidad mocoví, al solicitar colaboración al equipo de extensión universitaria a fin de activar un taller para niñas y niños en el idioma de sus ancestros.

tellana es el modelo troncal de comunicación oral y escrita, legitimado en una historia de más de un siglo modelando una nacionalidad única y culturalmente homogénea. El monolingüismo asociado a una única cultura de referencia con pretensiones de universalidad, moviliza fuertes contradicciones cuando se dirige a poblaciones étnicamente diversas y que sobrellevan siglos de lucha para que sus derechos básicos sean respetados.

Desde fines del siglo XIX, los pueblos indígenas fueron invisibilizados tanto en los discursos hegemónicos como en los derechos que se negaron. Los discursos y prácticas levantados sobre la premisa *civilización o barbarie* marcaron fuertemente el rumbo al sometimiento y hasta el exterminio de los pueblos originarios que solo eran apreciados por lo exótico de sus costumbres o el valor «científico» de sus cuerpos para conocer una supuesta evolución biológica del género humano.

Para el sistema educativo argentino esta negación logra instalarse en el sentido común de la mano de la escolarización y se visualiza en los libros escolares, en bibliografía especializada de ciencias sociales, en las narrativas de los medios de comunicación y en la misma letra de la Constitución Nacional de 1853⁴. Siguiendo la misma línea, el quehacer de la Universidad en Argentina ha ido al vaivén de las teorías científicas sobre el fenómeno humano en el marco de una historia natural de la humanidad. Con ello los grupos que construyeron hegemonía miraban a los países del hemisferio norte: blanco, occidental, cristiano y anclado en la escritura.

Si bien la Universidad Nacional de La Plata⁵ fue creada en 1905, es recién avanzada la década de los 80 cuando se dan los primeros debates acerca de lo que implica la extensión universitaria y, más aún, los alcances y limitaciones del saber universitario frente a los saberes ancestrales

4 En el texto original de 1853, el artículo 67 inciso 15 establecía que el Congreso Nacional debía «proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo». <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/constitucionargentina1853.html>

5 La Universidad Nacional de La Plata (UNLP) es una Universidad pública de la República Argentina. Tiene sede en la capital de la provincia de Buenos Aires.

de los pueblos indígenas prefigurados en sus lenguas. La conmemoración de los quinientos años de la conquista y colonización anglo-luso-española junto a la movilización indígena logró que convencionales constituyentes garanticen el reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas en territorio argentino y la legitimación de sus derechos⁶ en la Reforma de la Constitucional Nacional Argentina de 1994⁷.

La Universidad Nacional de La Plata en las últimas dos décadas ha activado la articulación entre la investigación y docencia que se desarrolla

-
- 6 Respecto a los documentos jurídicos nacionales se fueron dando en relación con las normas internacionales, tal es el caso del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Ley Nacional N.º 24071, que reconoce para los pueblos originarios: asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones entre un conjunto de contribuciones a la diversidad cultural, a la cooperación y comprensión internacionales. A su vez el reconocimiento explícito en la Reforma de la Constitución Nacional 1994. Del mismo modo, en la Constitución de la Provincia de Buenos Aires se «reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan». En consonancia con otras normas provinciales, la Ley de Educación N.º 13688, se refiere a la Educación Intercultural, cuyos objetivos son entre otros: «Contribuir a asegurar el derecho de los Pueblos Originarios y comunidades migrantes a recibir una educación intercultural y/o bilingüe que ayude a preservar, fortalecer y recrear sus pautas culturales, sus lenguas, sus cosmovisiones, sus tradiciones e identidades étnicas.» <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebasdeleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- 7 En el Capítulo IV de las Atribuciones del Congreso: «Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones». (Art. 75, inciso 17). <https://pdba.georgetown.edu/Parties/Argentina/Leyes/constitucion.pdf>

hacia el interior de sus claustros con la extensión universitaria como un canal de producción de conocimiento con y desde los territorios barriales de su zona de influencia. El Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social (LIAS) inició a comienzos de los años 90 un itinerario de investigación/docencia y extensión produciendo conocimiento con nucleamientos indígenas asentados en el Gran La Plata trabajando en conjunto con los servicios educativos a los que acudían. Así se llega a la comunidad mocoví de Berisso con el incentivo dado desde la postulación a proyectos de extensión de la Universidad Nacional de La Plata.

El objetivo, en este artículo, es reflexionar sobre algunos alcances y limitaciones que surgen en situaciones educativas donde se despliegan relaciones interculturales mediadas por la extensión universitaria. El proyecto consistió en acompañar el desarrollo de talleres de lengua moqoit con niñas y niños de un nucleamiento urbano de población mocoví, pueblo indígena⁸ que migró de su territorio de origen, en el norte de la provincia de Santa Fe, y que se encontró y organizó comunitariamente en la localidad de Berisso, provincia de Buenos Aires. En la primera parte contextualizamos el territorio y la comunidad mocoví. En un segundo momento, relatamos cómo se fue constituyendo la experiencia, sus actores centrales y las vicisitudes transitadas a nivel metodológico en esta práctica pedagógica extensionista. Luego, explicitamos ciertos aspectos relevantes para la discusión en torno a los obstáculos epistemológicos y pedagógicos que tensionaron las relaciones interculturales. Concluimos con algunas señalizaciones para seguir apostando por la construcción de propuestas y acciones educativas interculturales.

8 Este nucleamiento mocoví constituye uno de los cuarenta pueblos indígenas que habitan a lo largo y a lo ancho del territorio de la República Argentina. Si bien su territorio ancestral se encuentra al este y sur de la región geográfica del monte chaqueño que hoy corresponde al centro sur de la provincia del Chaco y centro norte de Santa Fe, en la actualidad muchos grupos domésticos jóvenes han migrado a los grandes centros urbanos ante el avance de los agronegocios en torno al cultivo de la soja, expulsora de mano de obra.

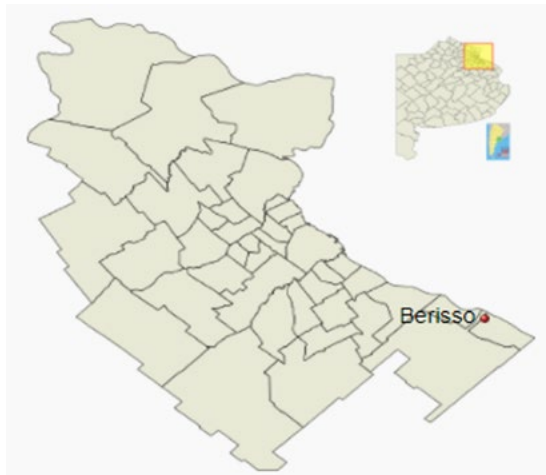


Territorio y comunidad

La ciudad de Berisso se encuentra sobre el río de La Plata, en el límite sur del conglomerado de capital de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Es un municipio de aproximadamente 88 123 habitantes, según el censo de 2010. La localidad centra su identidad en la «historia oficial» como una ciudad de inmigrantes europeos llegados a la zona a mediados del siglo XIX, llamada históricamente la *capital del inmigrante*. Esta reconocida característica nació en 1871 cuando Juan Berisso instaló, en el predio que hoy ocupa el Centro Cívico, el saladero de carnes llamado San Juan. Más adelante, hacia fines del siglo XIX y comienzos XX, la construcción de la ciudad y el puerto de La Plata trajo a la zona, grandes flujos inmigratorios, atraído por la fuente laboral de los frigoríficos allí instalados. Las vicisitudes político-económicas que sufrió el país con el cierre de las industrias (frigoríficos, textiles, etc.), hicieron que Berisso mantenga su población estable, pero no quedara ajena a los nuevos movimientos migratorios del campo a las ciudades de finales del siglo XX. Llegan a la región familias de países limítrofes. Allí conviven en viviendas precarias, comparten vecindad y trabajos en la construcción en los barrios linderos paraguayos, bolivianos y migrantes del interior del país como santiagueños, salteños, chaqueños, santafesinos, entre otros. La identidad provinciana prevalece frente a la adscripción a un pueblo o nación indígena por las actitudes discriminatorias que moviliza.

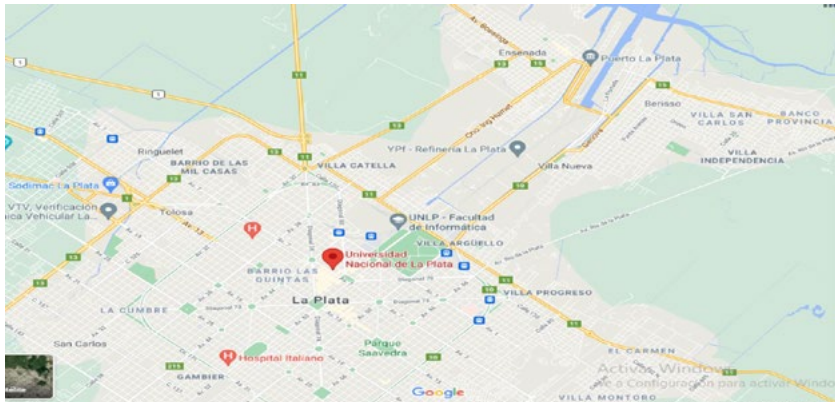
Los migrantes santafesinos necesitaron un proceso de diálogos diversos con organizaciones barriales, grupos políticos, culturales, religiosos para reconocerse y adscribirse como mocovíes. En la reapropiación identitaria, se produjeron tanto casos de rupturas como de continuidades, todo ello en un contexto histórico de crisis socioeconómica profunda. Reconocerse como herederos de una cosmología ancestral, con idioma propio y una carga abrumadora de discriminación y prejuicios desde muchas generaciones anteriores, resulta doloroso y difícil. Reconocerse y reconstruir la trama de la identidad indígena, en este caso mocoví, en un territorio ajeno se hace complejo, lo que de hecho atenta contra la consolidación de la misma comunidad.

Figura 1
Localización de Berisso en la Región Metropolitana de Buenos Aires



Fuente: Google maps

Figura 2
Mapa de la ciudad de La Plata



Nota: El punto rojo señala la ubicación de la Universidad Nacional de La Plata.
Fuente: Google maps

En este punto reflexionamos con Engelman (2019), cuando señala la importancia de analizar las disputas, negociaciones y alianzas que se tejen en el marco de la etnicidad entendida en términos relacionales y que supone la afirmación de una identidad colectiva poseedora de un proyecto social, cultural y político que ejerce sus demandas hacia los distintos órdenes del Estado y el conjunto de la sociedad. Llegaron a Berisso los primeros grupos domésticos y se fueron aunando en tanto migrantes santafesinos sin tierras ni vivienda, ocupando terrenos inundables de una zona periférica, donde movimientos políticos sociales¹ instalaron un comedor y acompañaron a los vecinos a organizarse y compartir en un ámbito comunitario las necesidades y las formas de subsanarlas.

En esos diálogos e intercambios surge la identificación como familiares y paisanos originarios de la provincia de Santa Fe; habían nacido en pueblos como Calchaquí, San Javier, Reconquista, Recreo, Costa del Toba, Colonia Dolores, San Justo, entre otros y advierten, los hombres y las mujeres jóvenes, que los une una historia olvidada, ancestral, pero común de pertenencia al pueblo mocoví.

Las mujeres fueron agentes fundamentales en este proceso colectivo; aun con hijas e hijos menores lograron emprender un conjunto de acciones que les dio fuerza para organizarse y buscar el acceso a la tierra comunitaria y a una vivienda para establecerse dignamente. Debieron gestionar su personería jurídica² para tener el reconocimiento estatal

- 1 Una de las mujeres jóvenes testimonia su experiencia: «*Nos hicimos desde abajo. Yo empecé escuchando en esta lucha, siempre atrás de ellos [los militantes del PCR (Partido Comunista Revolucionario)], escuchando a las compañeras de la Corriente Clasista y Combativa, yo era cero en eso para hablar. Empecé a aprender con ellos, a conversar con ellos. Ahora aprendí a discutir de política y a tener conversaciones sobre nuestros derechos. Y todo es político. Nosotros nos organizamos hace años para asistir al Encuentro Nacional de Mujeres, ahí compartimos vivencias con nuestras hermanas de otros pueblos*» (marzo 2012).
- 2 Respecto al trámite de reconocimiento estatal de lo indígena, por Ley 23302 se creó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), organismo que organiza el Registro de Comunidades Indígenas (RENACI) y fija las pautas y parámetros para acceder a la personería jurídica (Resolución 4811/96). Es decir, es el Estado

como sujeto a derecho. Esta organización comunitaria mocoví logró sus objetivos mediante una acción contundente que dio cuenta de su convicción firme sobre los derechos otorgados por la Constitución Nacional. El Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, en el 2003, aceptó el reconocimiento identitario y procedió a la compra de los terrenos donde actualmente están establecidos 42 grupos familiares en viviendas levantadas por ellos. En forma colectiva³ construyeron un salón de usos múltiples, una iglesia donde celebran el culto evangélico dos veces por semana, una cancha de fútbol que se inunda con apenas una lluvia leve. A la fecha constituyen menos de doscientas personas, con mucha presencia de niñas, niños y jóvenes que asisten a escuelas públicas de la zona.

Las instituciones estatales, tanto las de la salud y como de educación, siguen reafirmando el imaginario de la no existencia de grupos indígenas en Berisso y solo —en unos pocos casos— los maestros reconocen que viven en la zona, pero no tienen inquietudes de apelar a abordajes interculturales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) ni para la comunidad mocoví, ni para los migrantes de identidades ‘otras’, antes mencionados. Así, al no tener en cuenta los contextos socioculturales donde niñas, niños y jóvenes se desarrollan, se tapa la

Nacional quien se reserva el derecho de decidir quién es y quién no es indígena. Esta situación es la que Tamagno (1991, 2013) llama *los censores de la indianidad*, para referirse a todos aquellos que se arrogan el derecho de desconfiar de las identificaciones étnicas, atribuyéndose el derecho de juzgar y dictaminar respecto de quién es indígena y quién no lo es. Es el Estado —en sentido amplio— quien sigue operando como el único juez legitimado para decidir quién es indígena y quién no. Tarea de lo más compleja, si tenemos en cuenta los procesos de conquista y colonización, o mejor: matanza, opresión, mestizaje, evangelización, «ablancamiento», «desindianización» e invisibilización llevados a cabo en los últimos 500 años. Definir al otro indígena resulta una tarea por demás complicada, que dependerá de los criterios de identificación, de quién identifica a quién y quién se identifica cómo (Quijano, 2008).

- 3 Cabe señalar que proyectos de extensión universitaria de la Facultad de Arquitectura de la UNLP acompañó la mensura del terreno para organizar los lotes y organizó la adquisición de materiales y la construcción de los espacios colectivos.



riqueza que tiene la diversidad para potenciar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Actores principales y organización de la experiencia

La comunidad mocoví se dio a conocer y se forjó un lugar entre los diversos grupos indígenas asentados en la región, a partir de la participación de algunos de los referentes de la comunidad en eventos regionales organizados por grupos indígenas con más antigüedad en la zona (quichuas, aymaras, qom, mapuches, guaraníes, entre otros), convocados y nucleados en la Comisión «Trabajos Interculturales con pueblos Originarios e Inmigrantes», coordinada por la Secretaría de Extensión de la Facultad de Trabajo Social, UNLP⁴. En ese espacio, cada referente se presenta y saluda en su idioma y fue allí donde una mujer mocoví narró su experiencia de vida, llena de carencias y despojos y subrayó: *Quiero decir quién soy en mi idioma.*

En el 2011 el equipo de extensión universitaria se acercó al barrio a dialogar y escuchar inquietudes de los pobladores respecto a la posibilidad de acompañamiento; y fue invitado a participar en las asambleas comunitarias. En las asambleas se atendían cuestiones comunes: problemas respecto a los servicios públicos, temas de salud, agua potable, inundaciones, organización del comedor/merendero, entre otros; y se acordaban procedimientos para resolverlos: participación en marchas o demandas particulares para la comunidad.

La llegada del equipo universitario implicó definir roles y encontrar —junto a los pobladores del barrio— las necesidades que requerían acompañamiento. Así surge la propuesta de parte de aquella mujer referente que apelaba a presentarse en su idioma, afirmando que las niñas, los niños y jóvenes debían aprender su idioma moqoit y *que ellos como adultos tenían que ver cómo recordarlo, pues ellos en su infancia lo ha-*

4 El doctor Diego Bermeo y el abogado Hilario Villa Abrille, participantes de esta experiencia, coordinaron las actividades de esa comisión.

blaban y/o lo entendían. Los referentes de la comunidad aseguraron su interés en que sus niñas y niños aprendieran a comunicarse en moqoit, así como también en abrir espacios para recordar juntos las historias cotidianas de la niñez y juventud en las colonias de Santa Fe.

El equipo universitario pensó en tener como eje el derecho a su identidad y a la lengua materna (moqoit) usado en localidades de la provincia de Santa Fe, de donde eran oriundos la mayoría de los adultos del barrio. Con estas consideraciones, se planteó como objetivo el acompañamiento del proceso colectivo que demandaba el derecho a la lengua materna, derecho que se fundamenta en una forma de comunicación valorada positivamente por los miembros adultos del grupo en tanto los identifica y une en una historia común. Inmediatamente, tuvo muy buena repercusión y aceptación la posibilidad de organizar encuentros/talleres para que las niñas, niños y jóvenes aprendieran la lengua moqoit.

Las niñas y los niños

Se inicia una inscripción de los voluntarios para asistir a los talleres y rápidamente se comprueba que más del 80 % de las niñas y niños de la comunidad estaba dispuesto a participar de los talleres. Los talleres se organizaron dos veces por semana. Asistieron regularmente niñas y niños de cuatro a catorce años, la gran mayoría nacidos en contextos de migración; algunos de ellos habían viajado al menos una vez a ver a sus parientes en Santa Fe. Aseguraban querer aprender *la idioma* (así lo nombraba la comunidad) de sus abuelas o abuelos. También fueron algunos jóvenes, pero con muy poca regularidad; ellas y ellos se mostraban más reticentes pues les daba vergüenza ser indígenas. Una mamá nos afirmó que sus hijos adolescentes no querían ser identificados como mocovíes y daban otras direcciones a sus compañeros del secundario para no recibir burlas por vivir en ese barrio.



El desafío de ‘enseñar’ la lengua

Desde el comienzo de la propuesta estaba la pregunta quién guiaría el aprendizaje del idioma moqoit. La comunidad eligió entre sus miembros a Ismael⁵ como la figura de un adulto idóneo en el ejercicio y dominio de la lengua para la conducción de los talleres. Esta elección se realizó en el contexto de una asamblea general de la comunidad a la que una vez más se invitó al equipo de la Universidad. Los talleres de moqoit fueron planificados teniendo como destinatarios las niñas, niños y jóvenes, como un espacio de transmisión y revitalización de la lengua y para que las nuevas generaciones se apropien de su lenguaje ancestral sin prejuicios. Ismael, un hombre de mediana edad, recientemente había llegado de Recreo, Santa Fe, en busca de mejores condiciones de vida para mantener a su madre y dos hijos menores de edad que quedaron con ella en la provincia. Oficiaba de colaborador del pastor del culto evangélico, además de hacer changas ocasionales de albañilería. Aseguró siempre tener un compromiso misional con la comunidad y, al ser hablante de la lengua moqoit, consideró que podía llevar adelante con eficacia la tarea que le encomendaban sus hermanos. Rápidamente se puso a disposición para activar su rol.

Los extensionistas

El equipo que finalmente se ocupó de este proyecto se fue conformando primero con los tres profesores responsables: una antropóloga, un abogado y un trabajador social, docentes en ejercicio de la UNLP y luego se sumaron ocho estudiantes de la Carrera de Antropología Social de 2.º, 3.º y 4.º año. El equipo realizó encuentros de conocimiento y reflexión sobre la tarea que iba a emprender alternando con visitas y recorridas por el barrio, presencia en las asambleas y acompañamiento en la merienda que se preparaba en el comedor comunitario. Articular y

5 Nombre ficticio del adulto idóneo que aceptó la responsabilidad de la enseñanza de la lengua en los talleres.

compatibilizar el equipo de trabajo con la comunidad mocoví constituyó un desafío inédito desde varias perspectivas. Así lo contaba uno de ellos:

En la comunidad mocoví de Berisso, nos encontramos con un panorama complejo en el que confluyen procesos de identificación étnica, religiosa y de clase: se trata de indígenas migrantes en la ciudad, evangelistas en su mayoría y con muchas dificultades para lograr las condiciones básicas de vida. Desde esta compleja situación, y a más de dos décadas del mandato constitucional que legisla sobre los derechos de los pueblos originarios decidimos organizarnos a partir del valor que los miembros adultos le otorgan a la lengua como elemento identitario. (Académico del equipo universitario)

Este equipo de trabajo acordó fundamentar sus prácticas de extensión como una acción educativa en los términos freireanos (Freire, 1992; 1996) arraigados en los principios de emancipación y autonomía, asumiendo un compromiso ético y político desde abordajes dialógicos y de comunicación intercultural.

El camino transitado (y algunas maniobras metodológicas)

Si bien los acercamientos a la comunidad y la organización del proyecto se dieron entre el 2011 y el 2012, los talleres se desarrollaron durante el 2013, en el Salón de Usos Múltiples (SUM) ubicado en el centro geográfico de la comunidad. Este espacio colectivo fue construido por sus propios miembros, con subsidios de la Universidad Nacional de La Plata y del Ministerio de Desarrollo Social del Estado Nacional, y funcionaba como comedor para las familias y lugar para asambleas de la comunidad. Se realizaron 35 encuentros a los que asistieron 24 niños y adolescentes entre 4 y 14 años de edad, todos hijos e hijas de las 42 familias de la comunidad mocoví. El primer paso metodológico fue planificar en forma conjunta un programa de acción y organizar la provisión de los materiales necesarios para los encuentros. Ante nuestro asombro, Ismael solicitó pizarrón, tizas, cuadernos para cada niño, lápices y útiles escolares en general. Sabíamos que el moqoit es una lengua oral, razón

por la cual el equipo de la Universidad había previsto y comprado grabadores. Decidimos acompañar su forma de enseñanza. Pasados unos meses; Ismael reconoció que los grabadores podían ser útiles, aunque fueron usados muy poco a partir de algunas sugerencias del equipo.

El equipo extensionista se subdividió en dos, un grupo asistía los martes y otro los jueves. Al interior del equipo la comunicación era fluida, las actividades de cada encuentro quedaban escritas en unas fichas de registro virtual para que circulara y se complementara la información día tras día. De la planificación conjunta resultó una programación de temas y contenidos que iniciaba con la enseñanza de los saludos, el cuerpo y sus partes, actividades cotidianas, acciones y oficios según contextos de realización (en el campo y en la ciudad, dentro y fuera de la casa, en la escuela y en el barrio), entre otras.

En cada encuentro de los talleres, Ismael dictaba las palabras y frases en *la idioma* y sus respectivos significados y las extensionistas seguían sus decisiones y escribían en el pizarrón atendiendo a las letras según la fonética que señalaba. Los extensionistas también ayudaban a llevar la asistencia, colaboraban con quienes tenían dificultades para copiar en sus cuadernos, tomaban algunas fotografías y llevaban un registro escrito de cada jornada, entre otras actividades organizativas. Generalmente, las niñas y los niños más pequeños en edad requerían un acompañamiento más estrecho por las dificultades para escribir. En el momento final del encuentro-clase, adultos, jóvenes y niños intentaban repetir oralmente las frases y palabras trabajadas, tarea que no siempre resultaba fácil por muchos motivos, entre otros: la dificultad en sí de aprender una lengua, la heterogeneidad del grupo en cuanto a edades.

Paralelamente el equipo de extensión procedió a la búsqueda de material bibliográfico (trabajos realizados por lingüistas, diccionarios y manuales bilingües) que luego fueron acercados a Ismael para su evaluación. Gran parte del material recolectado no resultó adecuado para las necesidades del taller por no corresponderse/reflejar adecuadamente a la lengua moqoit o por tener influencias de la lengua qom. Debi-

do entonces a la carencia de un sistema gráfico moqoit estandarizado para su enseñanza, Ismael debió idear una forma de escritura basada en sus conocimientos sobre el castellano, correlacionándolo con la oralidad de su lengua (Acuña *et al.*, 2013). El equipo extensionista se abocó conjuntamente a la tarea de escribir la lengua moqoit de la comunidad mocoví de Berisso tal cual ellos la conocían. Fue de gran ayuda a este emprendimiento los encuentros que Ismael tenía con su madre, hablante practicante, y su hermano, maestro bilingüe, de los que se obtuvieron una serie de símbolos fonéticos para la grafía. Algunas veces, el equipo extensionista sugería a Ismael usar el grabador para guardar estas conversaciones con su madre, situación que muy pocas veces sucedió. Las niñas y los niños que asistían a los talleres empezaron a referirse al espacio como *la escuela*, denominación que motiva reflexiones y que retomaremos en el próximo apartado.

La lengua mocoví es de tradición oral, sin embargo, su enseñanza se desarrolló, en los primeros meses, a partir de la insistencia en la escritura y la recurrencia a prácticas asociadas con la escolarización. Fue indispensable a mitad de año hacer un análisis de esta situación a fin de explicitar los diversos obstáculos relacionados con esta estrategia (reflexión que el mismo equipo presentó tiempo después en una ponencia, Gallizzi *et al.*, 2014). Al mostrar esas barreras, se fue articulando otra modalidad de enseñanza y de aprendizaje tomando una perspectiva que priorizara las ideas de «aprender haciendo» y el «hacer aprendiendo» de manera conjunta (Cano, 2012). De esta forma, se hizo hincapié en la participación activa de las niñas y los niños, con la incorporación de actividades lúdicas, herramientas visuales y estrategias de expresión plástica, buscando fortalecer la práctica oral de la lengua, competencia que se hallaba opacada por el énfasis en la escritura (Acuña *et al.*, 2013).

Cabe subrayar que cuando se comenzaron a incorporar estrategias participativas, que implicaban «poner el cuerpo» y «hacer juntos», se logró un intercambio mucho más fluido de experiencias. Una extensionista del equipo decía: «*Nos conocemos, nos reímos y jugamos, aprendiendo*

desde la acción nos involucramos con el otro desde una nueva perspectiva que nos permite ser y estar juntos e iguales». Otra extensionista en una reunión del equipo apuntaba que a partir del cambio en la organización de los encuentros «*las actitudes de los chicos frente a nosotras y a las actividades del taller cambiaron con relación al encuentro con la lengua*». Esta forma de encuentro en los talleres fue permitiendo que los saberes previos sean reconocidos y se pongan en juego, y que las habilidades personales aportaran para la construcción grupal de nuevos aprendizajes.

Finalizado el ciclo de escolaridad formal de los niños y niñas también se frenaron los encuentros de *la escuelita*. Para ese cierre y antes de un receso transitorio (como en aquel momento se pensó) se convocó a una jornada comunitaria en el SUM, de merienda compartida y de balance de lo vivido. Para aquel cierre se armó un cuadernillo titulado «Lengua Moqoit. Cuaderno de clase» a modo de producto de la experiencia del año. Hicimos reproducciones del cuadernillo en color, quedó un ejemplar para Ismael y para la biblioteca de la comunidad que circuló entre las familias de las niñas y niños. El cuadernillo tenía una extensión de 64 páginas organizado con los 35 talleres/clase en la primera parte, seguido de una sección de anexos compuesta por fichas de trabajo para los niños correspondientes a algunos de los talleres, una serie de fotografías que mostraban los encuentros y una sistematización de la experiencia presentada en las dos últimas hojas a manera de planificación⁶. En él se sintetizaron los contenidos generales desarrollados en los talleres en un intento de sistematizar la grafía de *la idioma* y se esquematizaron las dificultades y otras observaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje atravesado. El cuadernillo en una parte de su presentación decía:

(...) agradecemos la asistencia y disposición de Ismael que con gran empeño no solo se abocó a la tarea de la docencia popular, también se esmeró en

6 Esta matriz contaba con la siguiente información ordenada en forma de cuadro: # de taller, fecha, temas y contenidos, herramientas didácticas, observaciones, registro audiovisual y página.

que podamos escribir en moqoit, una lengua básicamente oral. Gracias a su labor hoy tenemos este importante documento de los talleres.

A lo largo de los encuentros, todos los asistentes (incluidos los extensionistas), aprendieron frases para saludar y un extenso vocabulario para nombrar plantas, animales y comidas, nombrar a los parientes, las partes del cuerpo, el nombre de los trabajos y oficios que se hacen en las casas, en el barrio y en la escuela. Los talleres estimularon la curiosidad y las preguntas sobre cómo decir las cosas, o sea, las palabras en *la idioma*, abriendo un canal que continuaba en el ámbito doméstico, en el diálogo con los padres, tíos y abuelos.

Figuras 3, 4 y 5
Escenas en el taller



Figura 6 Página del cuadernillo

Cuaderno de Lengua Moqoit 2013

Taller n°5

Martes 4 de junio de 2013

Tema: ¿Cómo está el tiempo? El paisaje y qué hay en él

Actividad del taller: incorporación de conceptos relativos al estado del tiempo y distintos elementos que observamos en el paisaje. Se propone una primera etapa de trabajo por medio de material didáctico disparador, seguida luego por una segunda fase dedicada a profundizar la comprensión verbal por medio del juego grupal.

Conceptos trabajados en clase:

Estados del tiempo:

Hoy fue un lindo día	NAI YACAINGA
Lindo atardecer	YACADNA BIT
Ya el sol está entrando	YDME NO RAAZA

Qué vemos en el cielo:

Humo	SELAGA	Luna	SHIRAIGO
Nube	NABELEK	Cielo	RAPIGIM
Sol	RAAZA	Estrella	BACANI

La casa:

Casa	IMEC	Césped/pasto	ALAPI
Techo	LELAC	Tierra	LAVA
Puerta	LASOM		

Materiales utilizados: ilustración, pizarrón para realizar la síntesis de la clase en forma grupal

Fuente: Imágenes correspondientes al Proyecto de Extensión 2013. Archivo LIAS / FCNYM/ UNLP

Universidad y desafío intercultural. Algunos ejes para el debate

Sabemos que la interculturalidad aparece como un término analítico y multidimensional, situándose simultáneamente como perspectiva ética-filosófica, epistémica, pedagógica, metodológica, sociopolítica, jurídica, etc., con un importante avance investigativo en las últimas décadas y con gran abono desde la perspectiva crítica latinoamericana. Por lo mismo, es un campo de disputa fuerte en constante negociación (Urteaga & García, 2016).

Para nuestro propósito, nos interesa situarnos en planteos que defiendan el diálogo entre los saberes y cosmologías indígenas y occidentales y un principio de obligatoriedad mutua, que asuma igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia, para garantizar derechos económicos, culturales, lingüísticos de cada grupo con la finalidad de que las personas recuperen su seguridad identitaria y el orgullo de su lengua, requisitos fundamentales para la continuidad de su existencia (Maldonado, 2011; Mignolo, 2006). Para estos autores y otros (Cruz, 2013; Guerrero, 2008, 2011; Bari, 2002), la interculturalidad debe ser vista como un planteo superador de la reivindicación étnica, ya que tiene una profunda importancia social y política; posibilita relaciones, conexiones y comunicación que trasciende la valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de derechos, estableciendo un principio de obligatoriedad mutua, que asume igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia interpelando al conjunto de la nación, de los sectores sociales y a la totalidad de la humanidad. Como expresa Maldonado, «al interactuar con sujetos procedentes de otras culturas se puede conocer y aprender y, por ende, innovar las propias experiencias, lo que repercute en el fortalecimiento de cada pueblo» (2011, p. 26).

Estas perspectivas consideran a la interculturalidad como un horizonte, un proceso a construir, como una tarea política y por eso, la diferencian de la «pluriculturalidad» y del «multiculturalismo», entendidos como hechos existentes y objetivos. Desde esta óptica resulta



clave entender que *lo intercultural* implica una «descolonización de las relaciones», un conocimiento mutuo, un diálogo entre diversos para construir elementos comunes (Valarezo, 2011). Significa romper con nociones hegemónicas y totalitarias, discriminatorias, racistas o segregacionistas y pensar en nuevas praxis relacionales, descolonizando las relaciones entre los individuos y los pueblos y sus maneras de construir identidades. Las relaciones interculturales se estructuran históricamente bajo la sombra de las relaciones de poder y apuntan claramente a reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas (Walsh, 2009a y b, 2010, 2014a y b), pero también pueden dar origen a entramadas heterogéneas y discontinuas e implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto.

Moverse justamente desde el ámbito universitario para lograr lo anterior, no es tarea simple, pero hay variados ejemplos en nuestra región de que es tarea posible. Sea desde la función de docencia (carreras de Educación Intercultural, carreras convencionales con tutorías y programas de acciones afirmativas y políticas inclusivas, etc.), sea desde la función investigativa (con múltiples resultados en lo que va del siglo XXI de manera especial) o desde la función de extensión que aquí enfatizamos.

En la función de extensión puede haber potentes márgenes e intersticios para aportes interesantes y significativos. Desde el compromiso de equipos universitarios, aún con ciertas dificultades, marchas y contramarchas creemos que son factibles los intentos por reconceptualizar y *re-fundar* estructuras que ponen en escena y en relación equitativa: lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009, 2009a y b, 2012, 2015).

En este apartado queremos centrarnos fundamentalmente en tres ejes que hacen a la búsqueda de la interculturalidad en esta experiencia de talleres organizada entre la comunidad y un equipo extensor de la Universidad. Un primer eje tiene que ver con reflexiones y posicionamientos al interior del mismo equipo de extensión universitaria.

Un segundo eje, centrado en cuestiones metodológicas-pedagógicas y finalmente, en tercer lugar, considerar el formato escolar como huella marcante en los actores involucrados.

Partiendo de reconocer a la extensión como una de las funciones de la Universidad, junto con la docencia y la investigación, y leyéndola como parte del Proyecto político de la Universidad⁷, el equipo acordó proponer con las prácticas de extensión una acción emancipadora (Argumedo, 2007) que colabore con los sectores subalternos en el proceso de conquistar una ciudadanía plena, valorando su cultura y sus conocimientos. Para esto fue necesario mirar hacia adentro las propias posturas y desnaturalizar los conceptos que se usaban, y que algunas veces, imponían limitaciones en la acción. Preguntas del estilo: ¿Cómo quebrar las prenociones respecto a que significaba ser indígena en la ciudad? ¿Cómo organizar el proyecto si las personas del equipo no conocían la lengua moqoit? ¿Cómo minimizar el impacto que implicaba que jóvenes universitarios trabajen con niñas/niños/jóvenes/adultos que se reconocían como indígenas?, estuvieron presentes durante todo el proceso.

Para llevar a cabo los principios consensuados con la comunidad mocoví, se discutía asiduamente cómo mantener la coherencia de la propuesta. Esto demandaba y exigía continuamente una reflexividad crítica sobre lo que se estaba haciendo y sobre cómo se lo hacía. O sea, no pretender extender el conocimiento a los *de afuera* de la Universidad, ni ayudar a la comunidad mocoví, en el sentido de *hacer por ellos*, sino buscar desarrollar en conjunto los talleres y buscar permanentemente los márgenes de autonomía de la comunidad.

La concepción de identidad que se trabajaba en los proyectos de extensión iba en contra de la concepción homogeneizadora del Estado-nación y su sistema educativo para legitimar la llamada «identidad nacional», a través de una «cultura común». El reconocimiento de la diversidad, de la existencia de distintos grupos con adscripción étnica

7 Plan estratégico de la Universidad Nacional de La Plata 2010-2014; 2015-2020. <http://www.unlp.edu.ar/extension>



presentes en el territorio de un Estado y particularmente en el conglomerado urbano de Berisso, motivaba a revisar otras prácticas y trabajos realizados en Argentina y Latinoamérica.

El equipo apeló a enfocar el accionar desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2008, 2009; Quijano, 2009; Tamagno, 2009, entre otros) y se posicionó en pensar la identidad como proceso construido a partir de la interrelación sociocultural y de los procesos de identificación que se desarrollan en una compleja trama de situaciones de poder desiguales entre sujetos, racismo, discriminación y arbitrariedades del eurocentrismo (Quijano, 2009). Cuando hablamos de comunidad e identidad, puede surgir la tentación —desde el sentido común— de pensar la comunidad como un todo armonioso más o menos cerrado en sus propias fronteras y poco permeable al resto sus otredades vecinas y lo identitario como algo dado sustantivamente que se puede perder. Esta concepción errónea exige problematizar estos conceptos (identidad y comunidad) y pensarlos en la situación que nos ocupa. Coincidimos con Tamagno y Maidana cuando afirman que:

la presencia de indígenas en la ciudad son el producto de las transformaciones de la sociedad de la cual forman parte, situación que no deriva del aislamiento, sino de los modos en que están insertos en un orden social injusto, construido en el marco de relaciones capitalistas de producción; nunca estuvieron, ni están, a los márgenes y, tampoco estuvieron o están excluidos. (2011, pp. 56-57)

Las autoras subrayan que lo comunitario y las identidades étnicas persisten, sin embargo, etnicidad no implica homogeneidad. La identidad étnica se expresa en el hecho de reconocerse en un origen y en una historia común, de pensar y de actuar sabiendo que pertenecen a un conjunto mayor. La etnicidad se funda, además, en relaciones de parentesco, siendo este un valor que permite la reproducción del grupo y sus intereses. La identidad se refuerza también en el mantenimiento de la lengua y en la conformación de una comunidad de habla (Ibáñez Caselli & Tamagno, 1999).

Un segundo eje que traemos para la reflexión está vinculado con la metodología usada en esta experiencia. Si bien el equipo había acordado una postura emancipadora para trabajar en la propuesta, la forma de trabajo en los inicios del taller reprodujo el formato clásico de lo que Freire denomina «educación bancaria»⁸, en el cual niñas y niños copiaban en sus cuadernos, repetían y se daba un gran peso de valor a la lengua escrita. Las reflexiones sobre los primeros encuentros del taller dieron herramientas para hacer una serie de ajustes en las estrategias de enseñanza y en la metodología de trabajo, privilegiando la oralidad y las actividades lúdicas colectivas, teniendo como referencia la educación popular intercultural y concibiendo a los niños como legítimos constructores de saber (Cano, 2012; Lasgoity *et al.*, 2012; Algaba, 2006).

Este giro fue muy importante porque la lengua fue planteada no solo en la escritura, sino en el arte de la palabra dicha, propiciando la coexistencia de la oralidad y la escritura sin un orden jerárquico. Esta concepción permitió detenerse en la oralidad, ya no desde la ausencia de escritura, sino como una dimensión imprescindible y con un status equivalente al de la escritura (Colombres, 1997).

El giro metodológico y epistemológico dado a los talleres permitió trabajar con hechos, situaciones, valores, conceptos en *la idioma* a través de juegos, música, videos, actividades de cocina como amasado de tortas fritas, de dibujo y confección de carteles y mapas del barrio, juegos corporales y actividades en espacios del barrio. El equipo vio como esta forma de trabajo ponía en marcha, desentumecía y abría a los participantes y fomentaban la expresión (Algaba, 2006).

Parte de este cambio en la forma de encarar los talleres se dio cuando desde el equipo universitario se invitó a la lingüista Beatriz

8 Freire describe la educación bancaria como las prácticas en las que se considera al alumno como un sujeto pasivo e ignorante, que ha de aprender por medio de la memorización y repetición de los contenidos que se le inculcan; esta perspectiva contrasta con la consideración de la educación como un proceso de comunicación y diálogo consciente y con discernimiento (Freire, 1975).

Gualdieri a dar una charla sobre lengua mocoví. Resultaba ser una experta que podía ayudar, pues había realizado su tesis en una comunidad mocoví en Santa Fe⁹ e incluso conocía a muchos parientes de las familias que estaban en Berisso. En ese encuentro participó Ismael y su hermano quienes expresaron su desacuerdo: «*lo que ella explicaba no es lo que nosotros hablamos*». Esto llevó a un intercambio en el cual la especialista explicó cómo desde la Academia *se elaboraban modelos de la lengua y no lo que realmente pasaba en la lengua*. Explicaba cómo la ciencia trabaja modelizando a partir de la realidad empírica. Quedó en aquel entonces muy claro que Ismael no se sentía identificado con ese formato de habla explicado, que tenía más que ver con las construcciones de la Academia que con la vida cotidiana de los territorios en su cultura y su lengua.

Un tercer eje de discusión, en parte relacionado a los dos anteriores y que aquí solo dejamos planteado, es el atravesamiento del formato escolar en todos los actores de la experiencia (Milstein y Mendes, 1999/2017). Como ejemplo de la afirmación anterior podemos mencionar: a) al equipo de extensionistas que junto a Ismael pretendieron *planificar didácticamente* la experiencia y *contener* a los niños, b) el nombre de *la escolita* que niñas y niños le dieron inicialmente al espacio y, por ende, los encuentros de talleres eran comúnmente y para todos llamados «clases» y c) la forma en que Ismael pensó la enseñanza de la lengua centrándola en la escritura y pidiendo herramientas para hacerlo: cuadernos, lápices, tizas y pizarrón.

Para Ismael tenía un valor fundamental que cada niño dejara asentado por escrito lo realizado en cada «clase», plasmándolo en el cuaderno y que lo mostrara a los padres. Esto evidenciaba, asimismo, el peso de la escritura dentro del mandato escolar y su valor también para los grupos étnicos.

9 Gualdieri, C. B. (1998) *Mocovi (guaicuru). Fonología e morfossintaxe*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Brasil.

Como vemos, los tres ejes se vinculan entre sí y dan cuenta de cuestiones tanto epistemológicas como de un accionar práctico-pedagógico y político. Como planteó ampliamente Mignolo (2006; 2010), la interculturalidad no es solo el estar juntos, sino aceptar la diversidad del ser en sus necesidades, opiniones, deseos, conocimientos, perspectivas, etc. Lo intercultural interpela a todos, e implica la descolonización de las relaciones en los espacios cotidianos de convivencia social y política; supone un diálogo entre diversos agentes para construir elementos comunes y producir un conocimiento mutuo. *La escuela* de Berisso para aprender *la idioma* ha sido parte de este conocimiento mutuo.

Conclusiones

En este trabajo pretendemos mostrar que la Universidad es un actor importante en la construcción de la educación intercultural y que puede y debe hacerlo desde las dimensiones que la constituyen: docencia, investigación y extensión. En todos los casos, es fundamental avanzar en discusiones profundas para dar cuenta desde qué conceptualizaciones y posturas se afrontan las tareas.

En el caso relatado, proponemos, por lo tanto, no tomar la extensión como donación de saber y conocimientos a la población, ni tampoco ver estas prácticas de ayuda y asistencia al otro, substituyéndolo, poniéndolo como un sujeto pasivo. Todas o algunas de estas concepciones de la extensión, para nosotras erradas, pueden invadir o dejar huellas más o menos explícitas, pero fuertes en las propuestas de programas, proyectos y actividades si no las analizamos críticamente. La impronta de esa «colonialidad» (Quijano, 2014) no hace más que perpetuar la desigualdad e invisibilizar la diversidad cultural que se mueve cotidianamente en las instituciones educativas y obviamente, actúa como barrera epistemológica que obstaculiza intenciones reparadoras por parte de algunos agentes y equipos universitarios en la práctica diaria (García *et al.*, 2016).

Cabe señalar que si bien los talleres tuvieron duración de un año (2013), el equipo universitario estuvo los dos años previos (2011-2012),



conociendo el territorio y participando en distintas actividades en la comunidad mocoví. Posteriormente al cierre definitivo del proyecto de *la escuelita*, el equipo (al que se sumaron algunos estudiantes voluntarios) continuó yendo al barrio en distintas ocasiones para ofrecer talleres de cerámica, de títeres, el armado de una huerta, la producción de un mural colectivo y recorridos por una zona de Berisso que era similar a la que transitaban los abuelos de las niñas y los niños Santa Fe: el monte y el río.

La interculturalidad crítica nos insta a cuestionar el funcionamiento actual del sistema educativo, que muestra permanentes expresiones y manifestaciones en sus prácticas del pensamiento colonial materializadas en situaciones de discriminación y exclusión ligadas a diferencias étnicas, nacionales, de clase, etc. Pero al mismo tiempo, la escuela sigue siendo un valorado espacio de resistencia a estas prácticas de parte de la comunidad mocoví, como de los diversos grupos étnicos presentes en la localidad de Berisso, en la región del Gran La Plata y en el Conurbano bonaerense y en otros contextos, como muestran variadas investigaciones (García *et al.*, 2016; Hetch *et al.*, 2016; Paladino & Czarney, 2012; García, 2010; García & Paladino, 2007 y 2011).

Un aspecto que no hemos profundizado en las páginas anteriores, pero que deseamos traer aquí es el lugar que han tenido niñas, niños y jóvenes en este proceso de revitalización étnica. Los niños y niñas son reconocidos como agentes activos y, asumiendo su rol, se involucraron en la tarea de construir un espacio para ponderar sus saberes y contrarrestar la homogeneización cultural, aportando al ejercicio del derecho a la lengua originaria. Hoy ellas y ellos también saben que son capaces de despertar escuchando la voz de sus abuelos en las orillas del río de la Plata y conocen la necesidad de valorar la oralidad de *la idioma*.

Finalmente, en esta experiencia, *la escuelita* ha sido una instancia valiosa y potente para revitalizar la interculturalidad y ha permitido delinear otras acciones repensando pedagogías y prácticas interculturales. En este caso, la perspectiva de educación popular que pusimos más en juego en una segunda instancia del taller permitió interactuar

con las niñas y los niños abiertamente y de igual a igual, dando lugar a un espacio para la plena exteriorización de sus saberes e inquietudes. Asimismo, sumar otros planteos desde las ciencias sociales para asumir la lúdica, las artes, la corporeidad vinculadas a la experiencia, a la expresión, a la emoción, a las relaciones humanas son terreno fértil para el trabajo intercultural (Di Caudo, 2013). Hace larga data que Dewey afirmó que «el arte es un modo más universal de lenguaje que el habla» (1934, p. 379).

Tenemos expectativas de tiempos en que la interculturalidad sea asumida no solo discursivamente o con alguna política o programa focalizado, sino pensar en transformaciones que cambien las prácticas formales en prácticas interculturales de sujetos con agencia, subjetividades y realidades culturales propias. Este puede ser un camino pujante para pensar cuestiones concretas dentro de la Universidad en sus tres áreas: docencia, a la investigación y a la extensión (Di Caudo, 2020).

Si bien sabemos que la educación y, por ende, la institución universitaria está condicionada por la estructura social, no está determinada y hay un grado de autonomía que permite que los grupos sociales puedan contribuir a cambios en las relaciones de poder dentro del ámbito educativo y contribuir también a cambios que pueden producirse en las relaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad amplia.

Creemos y afirmamos que la Universidad puede ser un espacio válido y posible para gestar —especialmente desde un área poco utilizada como la extensión— instancias de aprendizaje y valoración de saberes «otros» e instancias de producción colectiva de conocimientos. Por supuesto, para esto es necesario primero reconocer y poder saltar una serie de limitaciones administrativas y económicas que a veces generan falta de continuidad a este tipo de proyectos (como sucedió en el caso de estos talleres), pero que, finalmente, encubren y entrampan una falta de decisión política más honda para construir una Universidad más abierta, inclusiva, democrática y justa.

Referencias bibliográficas

- Acuña, A., Armentia, C., Auge, M., Barbieri, B., Bermeo, D., Gallizzi, A., García S. M., Palma, V., Silva, S., Villa Abrille, H., Voscoboinik, N. y Zambrano, M. (2013). *Lenguas en contacto: hacia una didáctica diferente. Propuestas y nuevos interrogantes a partir de una experiencia de extensión universitaria en la comunidad mocoví de Berisso. En V Jornadas de Jóvenes Investigadores y II Jornadas de Jóvenes extensionistas* (pp. 21-22). Facultad de Ciencias Naturales y Museo, UNLP.
- Argumedo, M. (2007). *Extensión y educación emancipadora. La Extensión Universitaria: Sujetos, Formación y Saberes*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- Bari, M. C. (2002). La cuestión étnica: Aproximación a los conceptos de grupo étnico, identidad étnica, etnicidad y relaciones interétnicas. *Cuadernos de Antropología Social* (16), 149-163.
- Cruz, E. (2013). *Pensar la interculturalidad: una invitación desde Abya Yala/ América Latina*. Abya-Yala.
- Dewey, J. (1934/2008). *Arte y experiencia*. Paidós.
- Di Caudo, V. (2013). Artes e identidad. Una experiencia de talleres de educación cimarrona. En A. D'Agostino y N. Burbano (coords.), *Educación Cimarrona. Memorias, reflexiones y metodologías* (159-185). Abya-Yala.
- _____ (2020). *Somos estudiantes interculturales. Un estudio etnográfico sobre sentidos y producciones de la inclusión en una universidad salesiana en Ecuador*. [Tesis]. Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba-Argentina.
- Engelman, J. M. (2019). Etnización de políticas públicas al sur del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. *Anales de Antropología*, 53(1), 121-131.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- _____ (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra.
- Gallizzi, A., Silva, S., Auge, M., Acuña, G. y Alonso, F. (2014). *La escolita. Reflexiones y desafíos ante un espacio comunitario para hablar mocoví con niños y niñas de la periferia urbana de Berisso*. [Ponencia]. XI Congreso Argentino de Antropología Social.
- García, S. (2010). Me da miedo cuando grita. Indígenas qom en escuelas urbanas. En *Currículo sem Fronteiras*, 10(1), 49-60.
- García S., Cremonesi, M. y Cappannini, M. (2016). Maestros no indígenas/ alumnos indígenas: etnografías en escuelas urbanas de La Plata. En A.

- Hecht y M. Schmidt (comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, Experiencias y Desafíos*. Noveduc.
- García, S. y Paladino, M. (comps.). (2007). *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*. Antropofagia.
- García, S. y Paladino, M. (2011). La educación escolar indígena como objeto de conocimiento y práctica. Algunos comentarios críticos. En M. Paladino y S. García (comps.), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos*. (15-33). Editorial Abya-Yala.
- Guerrero Arias, P. (2008). Interculturalidad, nacionalidades indias, universidad y procesos políticos. En *Ecuador Cuadernos Interculturales*, 6(10),159-169.
- _____ (2011). Interculturalidad y plurinacionalidad, escenarios de lucha de sentidos: entre la usurpación y la insurgencia simbólica. En Maldonado (coord.), *Interculturalidad y diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Maldonado, K. A. (coord.). (2011). *Interculturalidad y diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional, Biblioteca General de Cultura.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. En *Interculturalidad, descolonización del estado y de conocimiento* (pp. 9-20). Del Signo.
- _____ (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999/2017). La escuela en el cuerpo. Miño y Dávila.
- Paladino, M. y Czarny G. (coords.), (2012). *Povos indígenas e escolarizacao. Discussoes para repensar nas sociedades latino-americanas*. Ediciones Garamond.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Tamagno, L. (1991). La cuestión indígena en Argentina y los censores de la indianidad. En *América Indígena* LV (1), 123-152.
- Tamagno, L. (org.). (2009). *Pueblos indígenas: interculturalidad, colonialidad y política*. Biblos.
- Urteaga Castro-Pozo, M. y García Álvarez, L. F. (2016) Rutas para aproximarnos a la disputa por la interculturalidad desde la educación superior y los jóvenes indígenas en América Latina. En M. Di Caudo, D. Llano Erazo y C. Ospina, *Interculturalidad y Educación desde el Sur*. Con-



- textos, experiencias y voces*. Universidad Politécnica Salesiana/Abya-Yala/Clacso/Cinde/Universidad de Manizales.
- Valarezo, R. (2011). La interculturalidad frenada: los límites de la 'revolución ciudadana'. En K. Maldonado (coord.), *Interculturalidad y Diversidad*. Universidad Andina Simón Bolívar. Corporación Editora Nacional. Biblioteca General de Cultura.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. www.flacsoandes.edu.ec/.../wp.../Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf
- _____ (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) el in-surgir, re-insurgir y re-vivir. En P. Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. UPN-Plaza y Valdés editores.
- _____ (2009b). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya-Yala.
- _____ (2010). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. En *Tabula Rasa* 12, 209-227.
- _____ (2012). *Interculturalidad crítica y (de) colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas.
- _____ (2014a). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. En *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 1(1), 17-31.
- _____ (2014b). Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya-Yala-andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. En M. Borsani y P. Quintero (comps.), *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Editorial Universitaria. Universidad Nacional del Comahue.
- _____ (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En *Clivajes Revista de Ciencias Sociales* 4. Universidad Veracruzana. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>

Astronomia nas culturas: uma formação baseada na educação de Paulo Freire

Leonardo Marques Soares
Juarez Melgaço Valadares
Walmir Thomazi Cardoso

Introdução

Neste artigo, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE - UFMG), com o apoio do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, Campus Betim (IFMG - Campus Betim). O objetivo da pesquisa foi investigar como professores, provenientes de diferentes lugares no território brasileiro, apropriam-se de conhecimentos do campo da Astronomia na Cultura, durante um curso de formação continuada a distância com uma proposta metodológica baseada nos conceitos da Educação Problematicadora de Paulo Freire.

Astronomia(s) na(s) Cultura(s) ou Astronomia Cultural foi uma expressão surgida na década de 1990 proposta por Ruggles e Saunders (1993) e Iwaniszewski (1994), para abarcar estudos em Arqueoastronomia, Etnoastronomia e parte da História da Astronomia. Em outras palavras, esse campo frutificou a partir de processos interdisciplinares que investigam as relações entre culturas de diferentes povos e os fenômenos celestes. O céu abrange diferentes contextos, o que algumas vezes podem significar a noite estrelada, os movimentos dos astros, a chuva, os raios e os trovões. Outras vezes, essas investigações se conformam nas



concepções para a origem e o desenvolvimento do Universo. Grupos humanos, ao redor do planeta, olharam e continuam olhando o céu a partir de suas perspectivas e concepções. Assim, esse campo de conhecimento considera que a própria astronomia praticada nos observatórios e na pesquisa científica corresponde a um tipo de astronomia cultural e a chama de astronomia ocidental.

A Astronomia Cultural não prescinde de conhecimentos da astronomia ocidental e se entende como um campo de conhecimento científico que utiliza de conceitos e metodologias de pesquisa da Antropologia, Arqueologia, História da Astronomia e Sociologia, dentre outras disciplinas das grandes áreas das ciências humanas e sociais. Segundo López (2011), a Astronomia na Cultura tem forte dependência das Ciências Sociais por levar em conta o estudo sobre o outro e suas múltiplas dimensões ancoradas principalmente em métodos etnográficos, na oralidade e na escrita, bem como na relação dialética entre continuidade e ruptura.

Desde a Antiguidade, há registro de conhecimentos sobre o céu de outras culturas, como as que aconteceram entre os egípcios, os maias e os chineses. Atualmente, buscam-se reconstruir os saberes experienciais e suas influências sobre as atividades sociais e produtivas dos povos indígenas, das populações de pescadores, dos agricultores, dos quilombos, enfim, dos saberes a partir de perspectivas locais. Estes grupos, como muitos outros, desenvolveram uma variedade de técnicas, explicações e maneiras de se relacionarem com a natureza e com a realidade local na busca de respostas às indagações sobre o universo que os cerca. Grande parte das atividades sociais, culturais e ambientais são realizadas em ressonância com essas observações e esses saberes, transmitidos oralmente e simbolicamente entre as gerações.

Se, por um lado, estes conhecimentos são valorizados em suas comunidades, por possuírem grande aplicabilidade prática, por outro são desacreditados por algumas representações das Ciências da Natureza porque não são reconhecidos nos protocolos comumente utilizados. A forma hegemônica, que considera uma cultura universal a ser

adquirida e vivida por todos, sem levar em conta os conhecimentos locais, tem sido revista pelas Ciências Humanas e Sociais. No passado, o contato entre os diversos modos de configurações da vida social daqueles grupos com a cultura branca, eurocêntrica, suscitou uma visão estereotipada. O objetivo da sociedade em geral e da educação, em particular, era que, mesmo existindo particularidades culturais (étnicas e regionais), todos deveriam ser subsumidos por um sentimento único nacional. Estamos diante de um Estado que absorve a partir do centro todas as diferenças culturais, visto que resultam em obstáculos ao exercício do poder (Martín-Barbero, 1997). Essas formas de interdições na circulação da cultura consolidam uma sociedade de múltiplas exclusões (Almeida, 2017). Atualmente, diversos grupos têm defendido a visão de uma ciência plural frente a uma civilização ocidental que praticamente padronizou tudo, de consumo a relações humanas.

Como exemplo, deparamo-nos com as muitas culturas indígenas. Atualmente, há uma influência tecnológica ocidental muito forte, que os pressionam a seguir novos caminhos, deixando de lado o que era visto e seguido em cada comunidade. Essas pressões também incluem práticas eticamente muito discutíveis. Decorre daí a importância de pesquisas que acessem e reforcem esses saberes, bem como trabalhem com os direitos indígenas. No caso da astronomia cultural, esses trabalhos têm sido realizados por pesquisadores indígenas (Pārōkumu & Kenhíri, 2019), por investigadores não indígenas em colaboração com os indígenas (Ribeiro & Kenhíri, 1987) e por pesquisadores não indígenas, mas voltados à causa dessas populações (Magaña, 1987; López & Gimenez, 2008; Cardoso, 2019).

Existe uma tendência em assumirmos os pressupostos básicos de nossa cultura como tão certos que nem percebemos como eles vão se naturalizando, principalmente na forma com que são transmitidos em nossas escolas, isto é, acreditamos que a ciência ocidental possui a única linguagem, e um único procedimento metodológico, capazes de explicar os fenômenos da natureza.

A partir da década de 1990, pesquisadores começaram a questionar os pressupostos epistemológicos que forneciam essa supremacia do con-



hecimento científico sobre os saberes da experiência (El-hani & Sepúlveda, 2006). Na leitura de El-hani e Sepúlveda (2006), diversas pesquisas têm demonstrado que as comunidades tradicionais apresentam conhecimentos acerca dos sistemas naturais bastante desenvolvidos, adquiridos por meio da observação direta dos fenômenos, e transmitidos oralmente ao longo das gerações. Também mostram que os saberes tradicionais não são apenas descritivos, mas possuem explicações transcendentais e mitológicas, marcados pelas concepções e visões de mundo de cada grupo.

Surge, nesse emaranhado de redes culturais, a nossa proposta de um curso de Astronomia Cultural, denominado de «Astronomia nas Culturas e nas Escolas». Proposto como curso de extensão à distância pela Faculdade de Educação da UFMG, assentou-se sobre três grandes eixos: a) trabalhar com conceitos de astronomia para os docentes da educação básica; b) trabalhar com uma metodologia ancorada em Paulo Freire, de forma a se ter uma maior dialogicidade nas interações; c) fazer uma discussão sobre Astronomia Cultural, de forma a reconhecer que a «*cada curva de um rio temos um céu diferente*» (Cardoso, 2020, p. 21). A equipe de formadores foi composta por três docentes, com experiências de formação de professores indígenas, e três estudantes de graduação.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar como os docentes da educação básica se apropriaram tanto dos conceitos básicos de astronomia e da astronomia cultural, quanto da metodologia estruturada na pedagogia problematizadora de Paulo Freire. A nossa expectativa de uso desta metodologia de trabalho, ancorada em Paulo Freire, foi que os participantes se sentissem motivados e acolhidos, produzindo, por sua vez, um alargamento em sua aprendizagem ou, na constituição de conhecimentos e valores éticos, estéticos e políticos, bem como em sua formação docente.

O planejamento do curso: elaborando as metodologias de ensino e de pesquisa

Os conteúdos de astronomia cultural presentes no curso foram propostos a partir de nossas experiências pessoais com a Educação In-

dígena e com os diversos cursos de formação docente já realizados anteriormente. As trajetórias dos astros (Sol, Lua e Constelações) foram estudadas de maneira a se perceber como, na visão de algumas comunidades tradicionais, eles podem estar relacionados ao cotidiano das práticas sociais, e as diversas manifestações sobre a realidade local.

Com intuito de aproveitar as nossas experiências com formação de professores para o ensino de astronomia, estruturamos três instrumentos mediadores que denominamos calendário solar, calendário lunar e calendário estelar. O objetivo central do uso destes instrumentos é possibilitar aos estudantes e professores a oportunidade de observar e estudar os fenômenos astronômicos, reconhecendo formas de marcar o tempo a partir deles e estimular a associação dos mesmos às suas práticas culturais.

Ao usarmos o conceito de tempo, relacionando-o ao ensino de astronomia com uma abordagem intercultural, percebemos uma aproximação desta metodologia com os temas geradores propostos por Paulo Freire (1967, 1996), mais especificamente na sua proposta de educação popular. Também se aproxima do Método Indutivo Intercultural de Gaschè (2013), reconhecendo que os sujeitos do processo educativo são produtores de sua própria cultura e história. Esta aproximação se destaca ainda mais, quando olhamos para o objetivo de considerar o conhecimento como possibilidade de superação de relações verticais instituídas, e de uma hierarquização de saberes imputada pelas classes dominantes.

A postura crítica de Freire (1967) dialoga com o conceito de interculturalidade definido por Gaschè (2010) e Walsh (2013). De acordo com esses autores, os conteúdos selecionados para o contexto escolar não devem ser impostos pela cultura dominante, mas devem ser selecionados a partir de uma relação intercultural, conduzindo a uma relação de respeito e igualdade. A interculturalidade é defendida por Walsh (2013) como um projeto de decolonização, ou seja, desestabilização das relações coloniais internas e externas que existem nas nações latino-americanas. As ideias apresentadas por estes autores concordam entre si, no sentido de que a interculturalidade deve ser definida como conceito e prática,



em um movimento que se deve materializá-las nas atividades pedagógicas. No caso específico da astronomia na cultura, Jafelice (2010) também defende a prática da interculturalidade em relação aos conhecimentos ligados ao céu, indicando algumas vivências possíveis relacionadas com a educação em astronomia: modelar utensílios de medidas astronômicas, como relógios solares, encenar rituais de passagens, preparar alimentos, elaborar calendários, reconstituir observatórios indígenas, resgatar histórias e lendas relacionadas com os objetos e os fenômenos celestes.

Escolhidos os conteúdos e os aparelhos astronômicos a serem trabalhados, definimos uma metodologia ancorada em Freire (1987). Procuramos manter, desde o início do trabalho, a ideia freireana de que não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino (Freire, 1996). Com a pesquisa-ensino, apreende-se o inédito à medida que se concretiza a inovação. Nesse sentido, a proposta deste trabalho não é simplesmente metodológica, de aplicação de conceitos. Decorre daí, os encontros semanais do grupo de formação. Esses encontros de organização para o planejamento permitiu uma elaboração mais refinada a partir dos dados resultantes: após cada aula, os formadores encontravam-se para analisar os resultados produzidos, e mediante a discussão e análise das falas dos participantes, novas questões eram propostas. Sobretudo, ocorria um (re)planejamento constante das atividades, apoiados em um movimento de reflexão-ação-reflexão (Freire, 1987). Estes conceitos operaram de maneira sincronizada, e a configuração do currículo adquiriu uma flexibilidade de forma que as atividades semanais se moldavam às perguntas trazidas pelos participantes. Sobretudo, não havia dissociação entre conteúdo e método.

O trabalho começou com algumas aulas síncronas e remotas planejadas a priori, mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem em função da pandemia de COVID-19. No entanto, já no primeiro encontro, o grupo definiu pela mudança no formato e nos conteúdos de algumas aulas, propondo uma metodologia que permitisse o acompanhamento das expectativas e objetivos de cada um, o levantamento de hipóteses e a problematização. Consideramos que tais oportunidades

possibilitariam situações de aprendizagem menos diretivas e mais desafiadoras. Tínhamos clareza de que este grupo de formadores não era um grupo «bem-comportado», pois queria correr riscos (Freire, 1987). Cabe ao formador problematizar, fazer intervenções, mas possibilitando que os participantes pensem e reflitam sobre as suas próprias ideias e as ideias de seus colegas, produzindo seus próprios resultados, modificando (ou não) as suas visões de mundo. Essas reflexões, em conjunto com as atividades, ficariam expostas em um portfólio como diário de campo, construído individualmente por cada aluno do curso.

Em um primeiro momento, a experiência de observação do céu foi valorizada de uma forma ampla. Perguntas mais gerais foram feitas: O que no céu lhe chama mais atenção? Quais são as suas curiosidades a respeito do céu? O que você gostaria de entender melhor? Quais são as relações do céu com a sua vida, a sua família e a sua comunidade? Entretanto, neste curso decidimos fazer um recorte sobre alguns fenômenos que são objetos de estudo da astronomia básica, e que acreditamos serem facilmente observados e relacionados com o contexto e com a cultura das pessoas. Diferentes povos e culturas possuem alguma referência ao Sol, à Lua ou às estrelas. Por isso, centramos inicialmente nossa atenção nestes corpos celestes, mas isso não impediu que os temas e os conteúdos escolhidos fossem outros.

A partir da nossa experiência docente, seja na educação básica ou no ensino superior, temos uma ideia de possíveis temas que podem surgir da relação do céu com a cultura e com o contexto dos próprios educandos. Assim, podemos citar: a) Possíveis relações dos fenômenos celestes com o Sol, a Lua e as estrelas com histórias e narrativas contadas pelos parentes mais próximos e/ou mais velhos. b) Letras de músicas; Literatura, contos, cordéis e poesia. c) Religiosidade, casas de oração, rituais; d) Práticas sociais como a caça, a pesca, o corte e a retirada de madeira para diferentes finalidades, os artesanatos, a coleta de frutos e os alimentos; e) Plantas medicinais e prevenção de doenças; f) Construção de calendários a partir da cultura local, envolvendo as estações do ano, as cheias e as

vazantes dos rios, as marés, os períodos chuvosos e os períodos secos; g) Orientação e deslocamento nos territórios, nas fronteiras e nos limites.

Ao longo do curso, apresentamos como exemplo da relação entre a astronomia e a cultura os conhecimentos de povos indígenas brasileiros e andinos a respeito dos fenômenos celestes que abordamos nos calendários. Nossa intenção foi evitar apresentar a Astronomia como uma produção da cultura europeia, e unicamente operativa, como tradicionalmente se iniciam estes estudos em muitos cursos. Nossa proposta é justificada pelo objetivo de optar em colaborar com o processo de decolonização nas escolhas dos conteúdos abordados. Pretendeu-se mostrar que o contexto escolar é privilegiado para se perceber a imposição de conteúdos pela cultura dominante. Num contexto contemporâneo a constituição de conhecimentos e valores devem ser selecionados a partir de uma relação intercultural, conduzindo a um patamar de respeito e igualdade.

Foi proposto como produto final nesta metodologia a produção de um portfólio onde ficaram registradas, além dos resultados de cada atividade prática, uma narrativa pessoal. Os sujeitos, após passarem pelas discussões, reflexões, observações e práticas, foram convidados a construir uma narrativa da sua experiência ao longo do processo. A produção e apresentação do texto também foi inspirada na proposta da Educação Problematicadora: «*Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar*» (Freire, 1987, p.78). O conteúdo destas narrativas contém respostas para perguntas tais como: O que aprendi com as experiências práticas e com as discussões? Quais foram as mudanças que elas provocaram em você e no seu olhar? Quais desafios foram superados? Consideramos que este produto, para além do enriquecimento do processo, também foi muito útil como um instrumento de avaliação do curso e suas contribuições para a formação dos docentes. Além de servir como parâmetro para aprimoramento da metodologia aplicada ao longo do processo, foi eficaz como método para identificar evidências das contribuições para a formação dos professores.

Foram abertas 70 (setenta) vagas para o curso. A carga horária programada foi de 40 (quarenta) horas realizadas de forma remota por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com 20 horas para as atividades síncronas e 20 atividades práticas assíncronas, distribuídas entre os meses de abril e junho de 2021. O critério para a seleção dos participantes foi elaborado a partir da leitura dos textos que os professores apresentaram no formulário de inscrição, e privilegiando as localidades mais afastadas das capitais, além da diversidade de contextos das escolas. A diversidade do contexto foi definida em relação às características físicas (território, latitude, relevo, etc) e sociais das escolas (escolas rurais, indígenas, da periferia urbana, etc.). Todos os participantes selecionados são professores em escolas públicas de diferentes administrações (municipal, estadual ou federal). O critério de seleção de participantes oriundos de diferentes locais foi possível em função do curso ser totalmente remoto ou à distância, mediado por um ambiente virtual de aprendizagem com aulas síncronas e atividades assíncronas.

Apenas um único participante está localizado fora do Brasil no hemisfério norte. Acreditamos que a abrangência territorial foi alcançada em função da divulgação do curso em diferentes redes sociais pela internet. A proximidade com a Universidade (UFMG) possivelmente está relacionada com a maior quantidade de participantes, 29 (vinte e nove) no estado de Minas Gerais. O total de participantes ativos no ambiente virtual de aprendizagem até o final do curso foi de 45 (quarenta e cinco), entretanto somente 35 (trinta e cinco) receberam o certificado, pois compareceram a 75 % das atividades. A quantidade de participantes que concluíram o curso e receberam o certificado representa 50 % do total que foi inicialmente matriculado no ambiente virtual.

Instrumentos de coleta de dados

No formulário de inscrição (Instrumento 1) que enviamos junto à divulgação do curso, solicitamos algumas informações iniciais sobre os possíveis participantes: endereço e caracterização do contexto da escola



onde trabalha; área de atuação; formação inicial; segmento de atuação na área da educação e motivação para fazer o curso. Posteriormente, criamos uma tabela e organizamos os dados para viabilizar gráficos com o objetivo de facilitar a análise destas informações.

Antes de realizarmos a primeira aula do curso, criamos um fórum de apresentação (Instrumento 2) no ambiente virtual para que os participantes pudessem começar a se conhecerem. Foi solicitado um texto de apresentação que contemplasse as seguintes questões: Onde vive e onde trabalha? Como ficou sabendo do curso? Expectativas em relação ao curso? Por que a escolha por um curso de astronomia na cultura? As respostas foram consideradas com dados de análise somente dos participantes que aceitaram participar desta pesquisa, não somente neste instrumento mas em todos os seguintes.

Ao aproximarmos do final da carga horária prevista do curso, elaboramos um questionário de pesquisa (Instrumento 3) com três perguntas discursivas com o objetivo de avaliar se as expectativas dos participantes foram atendidas, e se eles avaliam alguma possibilidade de impacto do curso no aprimoramento de suas práticas pedagógicas. As perguntas foram as seguintes: «1 - O curso «Astronomia nas Culturas e nas Escolas» se propôs a apresentar e discutir a relação entre os conhecimentos do campo da astronomia e a cultura das pessoas de diferentes contextos. Ele está atendendo às suas expectativas iniciais? Como você avalia a sua percepção atual do curso em relação às suas expectativas iniciais? 2 - De que maneira o curso está contribuindo para que você possa problematizar o seu contexto físico, social e cultural? 3 - De que maneira o curso está contribuindo para o aprimoramento da sua prática pedagógica?» Neste instrumento, adicionamos um convite para colaborar com a pesquisa e um termo de consentimento que foi aceito por 22 professores, representando um total de 49 % dos 45 participantes ativos no ambiente virtual do curso. Todas as análises de expressões verbais que serão apresentadas nas discussões qualitativas dos dados a seguir se referem somente a este grupo. Outro instrumento de coleta de dados (Instrumento 4) foram as

listas de presença das aulas. Para cada uma delas, criamos um formulário no qual o participante poderia deixar críticas, sugestões e elogios de forma espontânea e não obrigatória.

Metodologia de análise dos dados coletados

A análise de conteúdo foi o método que mais nos pareceu adequado para a análise das expressões verbais dos professores participantes do curso, pois foi necessário realizar uma interpretação sistematizada e codificada do corpus obtido dos dados coletados. Bardin (1977) e Franco (2020) defendem que esse método é empírico e depende da intenção a que se dedica a algum tipo de interpretação, tendo como base a leitura sistemática e a confrontação com as hipóteses e os objetivos da pesquisa.

A leitura sistemática das expressões obtidas foi de extrema importância para filtrarmos os dados, principalmente os provenientes dos textos produzidos pelos professores nos questionários com perguntas discursivas. O trecho a seguir trata desse fator relevante.

Enquanto que, por outro lado, os analistas já orientados à partida para uma problemática teórica, poderão, no decorrer da investigação, inventar novos instrumentos susceptíveis, por sua vez, de favorecer novas interpretações. Isto explica que, quando destes procedimentos de leituras sistemáticas —mas não ainda sistematizadas— há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipóteses, resultados) que se enriquece ou se transforma progressivamente, às técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, grelhas de análises, matizes, modelos). (Bardin, 1977, p. 30)

A leitura dos textos escritos pelos participantes do curso foi feita repetidas vezes, permitindo uma análise cuidadosa. Dessa forma, foi possível destacar os momentos em que os professores se expressavam sobre a sua própria cultura e o seu próprio contexto, problematizando a sua realidade e se aproximando da caracterização da forma como os conteúdos e a metodologia estavam sendo apropriadas.

Com o objetivo de buscar respostas para o nosso problema de pesquisa, elaboramos cinco códigos iniciais: Expectativa, Contraste, Metodologia, Astronomia e Astronomia na Cultura. O código «Expectativa» está relacionado às demandas apresentadas pelos participantes no ato da inscrição, e em outras manifestações registradas pelos outros instrumentos de coleta de dados. O código «Contraste» está ligado a uma possível confronto ou comparação entre as expectativas e a percepção da proposta do curso. O código «Metodologia» está relacionado à percepção dos participantes quanto à proposta metodológica do curso, que esperamos evidenciar a relação ou não relação com a Educação Problematizadora de Freire (1987). Os códigos «Astronomia» e «Astronomia na Cultura» estarão vinculados às expressões que fazem referência aos conteúdos específicos destas áreas de conhecimento.

Realizamos a leitura sistematizada dos textos, testando as possíveis codificações, tentando agrupar trechos e códigos de uma forma lógica, criando redes de significados e confrontando-as com as perguntas e os objetivos da pesquisa. Os códigos nesta pesquisa foram considerados categorias de análises. O processo de definição das categorias, na maioria dos casos, implica em constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico (Franco, 2020). A seguir, apresentaremos as análises dos dados provenientes do Formulário de inscrição (Instrumento 1), do Fórum de apresentação (Instrumento 2), do Questionário de pesquisa (Instrumento 3) e dos comentários espontâneos da lista de presença (Instrumento 4).

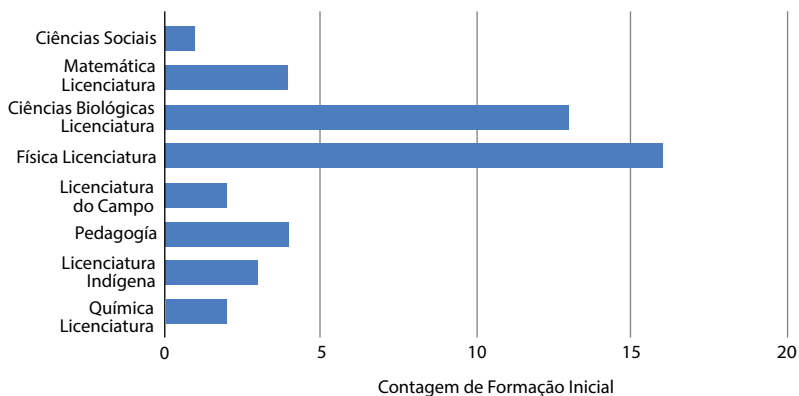
Resultados

O curso «Astronomia nas Culturas e nas Escolas» foi ministrado entre os meses de abril e junho de 2021. Foram realizadas 10 (dez) aulas síncronas e 10 (dez) atividades práticas. Ao longo deste processo, alguns professores desistiram, apresentando justificativas como falta de tempo para se dedicar em função do acúmulo de tarefas no ensino remoto

adotado durante a pandemia. Restaram 45 professores do total dos 70 que foram matriculados inicialmente, representando uma redução de 37 % nos participantes. Entre os 45 participantes, somente 35 receberam certificado, tendo participado de no mínimo de 75 % das atividades. Gravamos todas as aulas síncronas e as disponibilizamos para os participantes. Esta estratégia colaborou muito para que os participantes pudessem acompanhar as discussões de forma assíncrona e conseguir concluir as atividades, evitando a evasão.

Entre os 45 (quarenta e cinco) participantes ativos no curso, temos a seguinte distribuição em relação às formações iniciais e suas respectivas atuações como docentes:

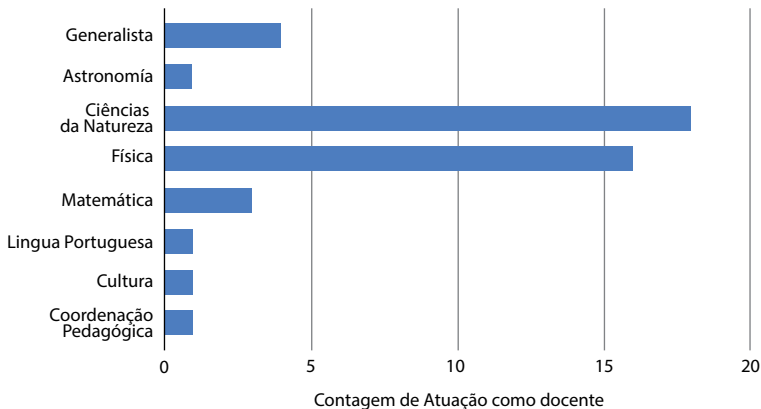
Figura 1
 Cursos de formação inicial dos participantes



Estes dados foram obtidos pelo formulário de inscrição (Instrumento 1). No gráfico da Figura 1, é possível perceber que a maior parte dos professores possuem formação inicial em Licenciatura em Física e Licenciatura em Ciências Biológicas. As licenciaturas são cursos destinados à formação de professores em áreas específicas do conhecimento, e este quantitativo está relacionado aos critérios de seleção dos participan-

tes do curso. Decidimos convidar professores com este perfil de formação e atuação, já que os conteúdos relacionados com o campo da astronomia indicados nos documentos oficiais do Estado são direcionados aos currículos escolares das disciplinas de Ciências da Natureza e de Física.

Figura 2
Áreas de atuação dos participantes



A soma das porcentagens de formação inicial em Física e Ciências Biológicas (35,6 % e 28,9 % respectivamente) totalizam a soma de 64,5 % dos participantes. Entretanto, a soma das porcentagens da área de atuação em Física e Ciências da Natureza (35,6 % e 40,0 % respectivamente) totalizam a soma de 75,6 %. Esta diferença é provocada pelos outros cursos que também formam professores para atuar na disciplina de Ciências da Natureza, como a Licenciatura Indígena (6,7 %) e a Licenciatura do Campo (4,4 %). Os participantes provenientes da Licenciatura Indígena são egressos da Formação de Educadores Indígenas, oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, e os participantes provenientes da Licenciatura do Campo são egressos do curso de Licenciatura do Campo oferecido pela Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri. A seguir, passamos uma análise dos segmentos de atuação dos docentes e os contextos das escolas onde trabalham.

Figura 3
Segmentos de atuação dos participantes

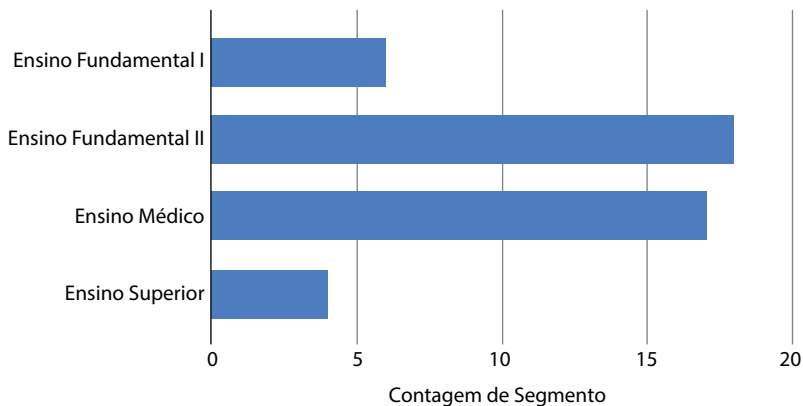
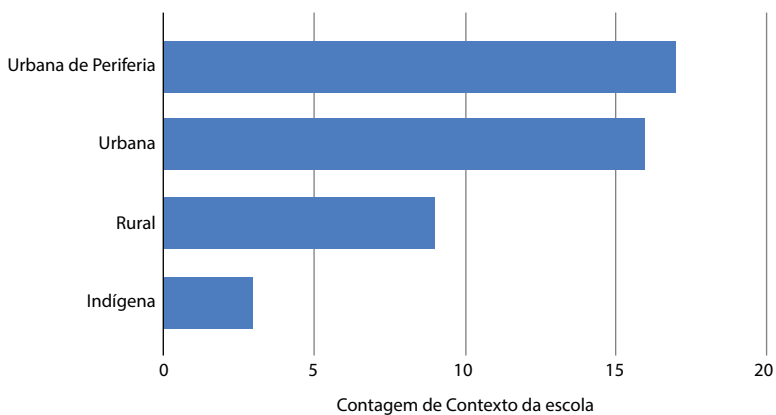


Figura 4
Contexto das escolas de atuação dos participantes



Estes dados foram obtidos pelo formulário de inscrição e pelo fórum de apresentação do ambiente virtual de aprendizagem (instrumentos 1 e 2). Analisando o gráfico da Figura 3, é possível concluir que a maioria dos professores atuam na Educação Básica, especificamente do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, no qual são atendidos estudantes com idades entre 6 e 17 anos. Apenas 8,9 % dos participantes atuam no ensino superior. Os contextos das escolas foram classificados pelos próprios professores. Cabe ressaltar no gráfico da Figura 4, que a grande maioria do contexto é Urbano, dividido entre urbano de área central (35,9 %) e urbano de periferia (33,3 %) das cidades. Provavelmente esta divisão foi resultado do critério de seleção dos participantes que privilegiou a distribuição territorial das escolas onde eles trabalham. Muitos municípios onde estes professores atuam são constituídos por pequenas áreas urbanas, afastadas das capitais, e com a maior parte da população distribuída em zonas periféricas. Mais um contraste que merece um aprofundamento na investigação para entender melhor as especificidades destes contextos. Outro destaque está na diferença entre a porcentagem do contexto rural (23,1 %) e a porcentagem de professores com formação em Licenciatura do Campo (4,4 %). Esta defasagem é uma evidência da incompatibilidade entre formação inicial e o contexto de atuação dos professores. O perfil destes egressos e as especificidades do contexto onde trabalham necessitam de uma investigação mais detalhada. Possivelmente, ao comparar estas características com os demais participantes do curso, será possível construir uma visão mais crítica e detalhada sobre os processos de formação inicial de professores de uma forma geral. Uma vez que um número expressivo de professores atua em escolas rurais, os mesmos poderiam ter se preparado em um curso direcionado para este contexto.

Como atividade final do curso, foi proposto a escrita de prefácios para os portfólios de forma recíproca entre os docentes. Cada integrante leu o portfólio de um colega e escreveu um prefácio para ele. A tarefa teve como objetivo estimular o trabalho em grupo, e explorar a diversidade de contextos e experiências profissionais na docência. Ao todo

foram escritos 16 (dezesseis) prefácios, representando um total de 46 % dos 35 (trinta e cinco) participantes que receberam certificado. A última aula foi dedicada às apresentações dos portfólios, feita pelos autores dos prefácios. A seguir, faremos uma discussão dos dados analisados e apresentaremos trechos selecionados a partir dos instrumentos de coletas de dados e dos portfólios que corroboram com as nossas conclusões.

Discussão

Passamos agora a uma discussão qualitativa dos dados. Vamos nos referir aos participantes do curso como sujeitos de pesquisa. Em função da preservação das suas identidades, usaremos um código para cada um deles. Os códigos de identificação dos sujeitos serão: (S1, S2, S3,..., S22), representando um total de 22 (vinte e dois) participantes que aceitaram disponibilizar os dados obtidos nos formulários. Os excertos que vamos apresentar foram cuidadosamente selecionados para ilustrar as evidências que corroboram as nossas análises.

Durante a leitura dos dados coletados pelos instrumentos, percebemos a necessidade de criar mais dois códigos de análise. Criamos o código «Lacuna na Formação Inicial», quando esta era mencionada por alguns professores como principal dificuldade encontrada para se trabalhar o tema da astronomia com seus alunos. Da mesma forma, constatamos que os efeitos da pandemia de COVID-19, principalmente o trabalho com o ensino remoto também foi citado nas falas dos professores, quando se referem ao contexto atual em que estão submetidos.

O ensino remoto foi associado na maioria das vezes a trechos onde os participantes mencionam o uso de instrumentos simples e acessíveis para a realização de atividades práticas, e à valorização de saberes tradicionais que explorou o contato com familiares durante o isolamento social. A seguir, mostramos um trecho que exemplifica uma destas codificações.

O Curso tem estimulado a realização de atividades práticas que tem sido realizadas em casa, devido a pandemia, mas que podem ser facil-



mente realizadas no contexto da sala de aula. A realização de tais atividades práticas tem estimulado as trocas de experiências entre as pessoas que estão próximas a nós, como nossos pais, irmãos, tios e avós. Além disso essas atividades também têm buscado compreender e resgatar a cultura envolvida por trás de cada fenômeno que estamos estudando. (Sujeito S20, 2021, Instrumento 3)

A tabela a seguir mostra a quantidade de ocorrências dos códigos por instrumentos de coletas de dados:

Tabela 1
Ocorrência dos códigos por instrumento de coleta de dados.

Códigos	Instrumentos 1 e 2	Instrumento 3	Instrumento 4	Total
Astronomia	21	11	4	36
Astronomia na Cultura	14	32	3	49
Contraste	2	12	1	15
Ensino Remoto	1	8	0	9
Expectativa	38	15	2	55
Lacunas na Formação	2	10	1	13
Metodologia	12	37	6	55

Nos instrumentos 1 e 2, percebemos uma ocorrência expressiva dos códigos relacionados às expectativas dos professores e dos códigos vinculados aos conteúdos da astronomia. A ocorrência do código «Astronomia» aparece relacionado às expectativas em maior número, do que o código «Astronomia nas Culturas». Estes números indicam que os professores buscaram o curso mais motivados pelos conteúdos do campo da Astronomia do que no campo da Astronomia na Cultura. Percebemos e discutimos estas expectativas no primeiro encontro do grupo de formadores. Em função disto, decidimos trabalhar, alternadamente,

em todas as aulas, e nas atividades práticas, com temas relacionados aos conteúdos da Astronomia e aos conteúdos da Astronomia na Cultura. Acreditamos que esta decisão foi essencial para mantermos o engajamento dos professores com formações e atuações diversas.

Entre todas as codificações que realizamos, algumas se destacaram em relação às outras. Ao associar o código «Contraste» a alguns trechos, percebemos falas pertinentes com a proposta do curso, indicando um movimento de tomada de consciência por parte dos professores em relação à sua própria cultura, e atribuindo um valor à ela que não era feito anteriormente. Relacionamos esta tomada de consciência com uma possível valorização e problematização da sua própria cultura, colaborando para certificar a eficácia da metodologia nos moldes de uma Educação Problematizadora (Freire, 1987). A seguir apresentamos um excerto associado ao código «Contraste».

Sem dúvidas entrei no curso com a expectativa de ampliar meus conhecimentos sobre Astronomia, mas fui surpreendida logo em nosso primeiro encontro, pois estou aprendendo além da astronomia. A forma como os professores Leonardo, Juarez e Walmir falam em suas aulas encantam a todos nós. Inclusive já conversei com alguns colegas sobre isso e todos tem a mesma opinião. Quanto encanto em suas falas! Ainda, tem as atividades que são bem práticas e satisfatórias de serem realizadas. Então, honestamente, o curso tem superado todas as minhas expectativas. (Sujeito S10, 2021, Instrumento 2)

Outros códigos também foram associados a este excerto, já que o S10 se refere às suas expectativas em relação ao curso, aos conhecimentos do campo da astronomia, e à parte da metodologia que estamos utilizando no curso, como as atividades práticas com os calendários desenvolvidos para estas ocasiões.

A metodologia usada no curso foi citada inúmeras vezes pelos professores como pontos positivos na avaliação do curso, e, em grande parte, acompanhadas de referências aos conteúdos da Astronomia na Cultura. A seguir, apresentamos um excerto que evidencia esta asso-

ciação entre a metodologia usada no curso e os conteúdos da Astronomia na Cultura.

Descobri que não conheço o que pensava saber, estou precisando reformular esses saberes. Eu passei a lembrar de muitas histórias de meus avós e a valorizar mais algumas manifestações culturais locais, mas temo ser tarde, não vejo esses costumes passando adiante e sendo mantidos pelos mais jovens de minha comunidade. Parece que essa identidade local está morrendo com seus praticantes mais velhos. (Sujeito S6, 2021, Instrumento 3)

O sujeito S6 escreve sobre como a metodologia usada no curso o conduziu a uma problematização da sua própria cultura e da sua própria identidade que segundo ele, «...*está morrendo com seus praticantes mais velhos*» (Sujeito S6, 2021, Instrumento 3). Não reconhecer a própria cultura e não valorizá-la pode ser considerado como uma situação limite, como define Freire (1987). Tais situações limites são constituídas por contradições que envolvem os sujeitos, produzindo-lhes uma certa aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem com fatalismo aquilo que lhes está acontecendo (Osowski, 2019). Avaliamos que estas evidências corroboram com uma possível harmonia entre a metodologia baseada na Educação Problematizadora de Freire (1987) e a abordagem cultural da astronomia, ambas com pontos de partida alicerçados na antropologia, «*na própria natureza do homem como ser educável*» (Kimieciki, 2019).

No instrumento 3, os códigos mais associados foram «Astronomia na Cultura» e «Metodologia». As perguntas deste instrumento provavelmente favoreceram essas associações nas falas dos professores. Entretanto, vale ressaltar que a metodologia baseada na problematização dos contextos físicos e culturais apareceram com maior relevância, indicando uma possível apropriação da Educação Problematizadora de Freire (1987), que foi a base para a formação do curso. Vejamos a seguir uma das expressões onde fica evidente esta apropriação.

O curso foi além das minhas expectativas iniciais. Quando foi autorizada a minha participação, não imaginei a profundidade do aprendizado.

Eu vi a minha experiência de vida se tornar material a ser explorado para as minhas aulas de Ciências. A forma da condução das aulas está me tirando da zona de conforto do aprender para ensinar. Vejo isso como algo muito positivo no meu caminho da docência. (Sujeito S7, 2021, Instrumento 3)

Neste excerto, o sujeito S7 faz referência a uma mudança de postura em relação aos saberes tradicionais presentes na cultura de sua família. O reconhecimento desta valorização de forma tardia pode ser interpretado como uma situação limite para este sujeito, uma vez que é apresentada com um tom de fatalismo (Osowski, 2019), ou algo que está acontecendo de forma inevitável. Esta situação limite fomentou discussões nas reuniões de planejamento do curso e estimulou a equipe de formadores a buscar leituras e novos referenciais teóricos para levar os professores a romperem com este desafio. Uma das referências bibliográficas encontradas trouxe uma reflexão sobre a importância dos saberes tradicionais relacionados às fases da Lua no contexto do campo e da agricultura familiar.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi o de construir um mapeamento intercultural dos conhecimentos tradicionais relacionados à Lua em práticas sociais desenvolvidas por moradores da Comunidade Jardim. E deste objetivo desdobraram-se outros a seguir: i) levantar as práticas sociais que utilizam as fases lunares como orientação seja do plantio, colheita, criação de animais, corte de madeira, dentre outras na Comunidade Jardim; ii) discutir as principais características dos conhecimentos tradicionais sobre a Lua que são empregados na Comunidade Jardim; iii) desenvolver uma ação para reconhecimento destes saberes pela comunidade. (Crepalde & Carvalho, 2021)

Estes autores destacam que a forma como os conhecimentos tradicionais são reconhecidos e valorizados estão relacionados aos processos de decolonização das relações de poder, como definido por Walsh (2013). As práticas sociais são ideológicas, tem sua história, estão envolvidas em relação de poder, e fazem parte do mundo simbólico e cultural das suas comunidades de origem (Crepalde & Carvalho, 2021).



Retomando El-hani e Sepúlveda (2006), é importante reforçar que as comunidades tradicionais apresentam conhecimentos acerca dos sistemas naturais bastante desenvolvidos, adquiridos por meio da observação direta dos fenômenos, e transmitidos oralmente ao longo das gerações. Os saberes tradicionais não são apenas descritivos, mas possuem explicações transcendentais e mitológicas, marcados pelas concepções e visões de mundo de cada grupo. Avaliamos que, nas expressões dos sujeitos de pesquisa, há uma indicação clara de superação da colonialidade epistêmica, como mostraremos a seguir.

Tenho percebido muito mais os impactos dos movimentos do sol e sua importância na vida social das diversas comunidades. Outro aspecto pertinente está relacionado com a possibilidade de argumentar com colega professores de todo o Brasil. Perceber a grandiosidade do território brasileiro se estendendo desde o hemisfério norte até o sul me faz ter outro olhar. Perceber que enquanto temos chuvas em uma parte do nosso país, outra parte está justamente no melhor momento para a observação astronômica lançando luz sobre o quanto a autonomia docente deve ser respeitada. Tenho aproveitado os conhecimentos apresentados para reforçar com os meus estudantes o fato de que as explicações científicas são uma dentre várias outras formas de nos relacionarmos com a natureza. A minha percepção dos conhecimentos dos povos originários de nosso país foi ampliada pelo olhar cuidadoso dos coordenadores do curso. Os encontros tem sido uma oportunidade de compartilhamento horizontal de conhecimentos, numa perspectiva que tem se aproximado dos círculos de cultura numa perspectiva freiriana. A percepção multicultural do curso tem impactado também a forma como tenho apresentado os conteúdos de Física. Tenho tentado buscar referenciais menos eurocêntricos, o que é muito difícil ao tratarmos de uma área de conhecimento que tradicionalmente usa discursos de autoridade em suas justificativas. (Sujeito S13, 2021, Instrumento 3)

O sujeito S13 deixa claro a forma como ele tem se apropriado da metodologia e dos conteúdos apresentados no curso. A busca por superar a colonialidade epistêmica fica evidente no trecho quando ele relata o seu exercício de *«buscar referências menos eurocêntricas, o que é difícil ao tratarmos de uma área de conhecimento que tradicionalmente usa discursos de*

autoridade em suas justificativas». O conceito de «*discursos de autoridade*» possivelmente faz referência à definição proposta por Bakhtin (2003), em que um comunicador impõe suas ideias sobre um ouvinte. Uma relação semelhante à Educação Bancária conforme define Freire (1987), que tenta imputar ao educador uma postura igualmente autoritária, enquanto os estudantes são levados a uma aceitação da verdade imposta e uma memorização mecânica e descontextualizada de informações.

Ainda sobre as expressões do sujeito S13, é possível encontrar evidências da apropriação da metodologia usada no curso nas formas como ele construiu uma problematização dos contextos culturais e físicos. No excerto, foi possível identificar como a troca de experiências entre os participantes do curso tem construído sua percepção sobre a diversidade do território e das culturas brasileiras. Este participante faz referência tanto à diversidade de características físicas ligadas às variações do clima em diferentes regiões do país, quanto à diversidade cultural relacionando o movimento do Sol com a vida social nas comunidades. Consideramos que estas análises conduzem a considerar a apropriação da Educação Problematicadora (Freire, 1987), no que diz respeito à contextualização do conhecimento e à problematização da realidade.

Em outro trecho, o sujeito S13 nos faz refletir sobre os impactos da metodologia usada no curso. Quando ele se refere sobre a «possibilidade de argumentar com colegas professores de todo o Brasil» está indicando como a dialogicidade (Freire, 1987) está presente no curso em função das escolhas metodológicas.

Como último ponto de discussão neste artigo, chamamos a atenção para a proposta de escrita dos portfólios. A elaboração de narrativas e memórias pessoais relacionada aos fenômenos celestes, constituíram-se em uma eficaz metodologia para conhecer e valorizar os conhecimentos prévios, com origem tanto na cultura popular quanto na cultura científica, estimulando o diálogo intercultural. Ao analisar o prefácios dos portfólios, foi possível confirmar o que Freire (1987) denomina como «pronunciar o mundo» e modificá-lo por meio das pa-



lavras». Vejamos a seguir um excerto retirado do prefácio escrito pelos Sujeito S22 para o portfólio do Sujeito S14:

Ao ler esta obra, senti-me deitada no colo de minha avó, ouvindo uma história, pois é esta a sensação criada pela autora com seu trabalho. Uma história gostosa de ouvir, que nos aproxima de cada fato, de cada experiência, como se fizessemos parte dela, não por conter apenas fatos lindos e apaixonantes, mas por relatar exatamente o cotidiano de uma professora ao trabalhar alguns conteúdos, não deixando de lado as dificuldades e os desafios, e principalmente, não se deixando abater por eles. (Portfólio, Sujeito S14, 2021)

O processo de escrita dos prefácios dos portfólios em grupos e com apresentações mútuas possibilitaram a interação entre os participantes e a construção de laços de amizade e respeito. Ademais, também foi possível reconhecer as diferenças e similaridades entre as culturas de diferentes partes do país, promovendo uma dialogicidade e aprendizagem colaborativa. Um dos prefácios foi escrito no formato de literatura de cordel exemplos, gênero comum na cultura do nordeste brasileiro escrito por um sujeito de uma região distinta. Vejamos outro excerto que traz evidências sobre o processo de escrita dos prefácios recíprocos entre os professores:

Ler o texto do outro, enxergar o outro, compreender o seu discurso, seu percurso, desvincular-se de determinados valores para entender e respeitá-lo é uma tarefa desafiadora que ensina sobremaneira. Da mesma forma, ouvir a experiência do grupo que conseguiu articular-se na leitura dos seus textos, para além da própria escrita presente no trabalho, também foi um momento enriquecedor. Consegui, tanto pela leitura, quanto pela exposição e pelas discussões promovidas com base no conteúdo da formação entender o quanto o conteúdo é demarcado pelas diferentes culturas, as quais, por sua vez, nem sempre são identificadas/reconhecidas/valorizadas. (Portfólio, Sujeito S8, 2021)

Estimular o diálogo e o contato entre os participantes pela escrita dos prefácios dos portfólios contribuiu para o processo de formação dos professores. Mesmo compartilhando de uma mesma nacionalidade, as

diferenças entre os contextos culturais, físicos e sociais vieram à tona. Esta metodologia foi essencial para que os professores se conhecessem e trabalhassem juntos.

Outro destaque no processo foi o uso dos calendários criados para o curso. Encontramos uma série de evidências de apropriação dos instrumentos e dos conteúdos trabalhados no curso de formação na prática pedagógica dos professores juntos aos seus estudantes, como podemos observar no trecho a seguir:

À medida que as aulas e atividades foram avançando, me envolvi, me dediquei e me «peguei» comentando sobre o que havia descoberto com meus alunos, nas aulas online. A primeira unidade do livro didático de Ciências do 3º ano, aborda justamente «Astronomia». Dessa forma, a partir do final de maio, até a presente data (22/06/2021), tenho trabalhado com os alunos a proposta do livro, juntamente com a proposta do Curso. Claro que é tudo muito «novo» para mim, isto é, o meu «olhar» está mudado... Fico surpresa quando recebo fotos dos alunos e de algum responsável apresentando as observações do céu. É muito bom! Fico, realmente, feliz, principalmente, porque me considero no início da «alfabetização» em Astronomia. Em relação aos calendários, acredito ser possível trabalhar com os alunos mais novos, o Calendário Solar, fazendo as observações das sombras, dos Pontos Cardeais, dos horários e comparando-o com outros calendários, de outras culturas, como o Calendário Asteca, por exemplo. Assim são contempladas as disciplinas de Ciências, Geografia, Matemática, História, Língua Portuguesa. Essa última permeando todo o trabalho, na leitura e nos registros. (Portfólio, Sujeito S14, 2021)

O sujeito S14 construiu uma relação interdisciplinar e intercultural entre os conteúdos, demonstrando uma possibilidade de aplicação na sua prática pedagógica no nível de ensino onde atua. Os instrumentos usados no curso potencializaram a interação dos sujeitos com o seu contexto, problematizando o significados dos fenômenos e trazendo referências de outras culturas. A seguir passamos a algumas conclusões que tecemos a partir das discussões apresentadas neste artigo.

Conclusão

A pesquisa apresentada neste artigo investigou a elaboração e o desenvolvimento de um curso de formação continuada a distância ministrado entre abril e junho do ano de 2021 com uma carga horária de 40 horas. Os participantes do curso construíram e fizeram uso dos calendários, realizando as atividades práticas, participando das discussões e escrevendo as suas narrativas nos portfólios. Uma das principais conclusões se refere a uma coerência expressiva entre a abordagem cultural da astronomia e a metodologia ancorada na Educação Problematizadora de Freire (1987). Conteúdos e metodologias compartilharam, em suas estruturas, dos conceitos de cultura, ser humano, identidade cultural e práticas culturais. A metodologia usada no curso demonstrou uma relevância significativa e ocupou um destaque tão importante quanto os conteúdos da astronomia na cultura.

Retomando a questão de pesquisa proposta neste artigo, acreditamos que, a partir das análises e discussões apresentadas aqui, construímos algumas respostas em torno da relação entre metodologia e conteúdo, que demonstraram uma harmonia significativa nos resultados obtidos. Em relação à metodologia, os participantes do curso demonstraram a capacidade de problematizar os seus contextos físicos e culturais, identificaram situações limites, estabeleceram relações interdisciplinares entre os conteúdos e refletiram sobre os seus próprios conhecimentos, incluindo também sua prática pedagógica. Em relação aos conteúdos da Astronomia Cultural, foram capazes de desenvolver a alteridade, ao reconhecer as diversidades culturais a respeito dos fenômenos celestes. Também valorizaram o conhecimento popular, dando espaço para um diálogo intercultural com o conhecimento científico.

Concluímos que o curso concretizou-se em uma ação de formação docente em exercício, e contribuiu para uma concepção de educação intercultural e para decolonização epistêmica e cultural (Castro-gomez, 2005; Walsh, 2013). A valorização por parte dos professores, da sua própria cultura, da sua própria experiência de vida, adicionadas aos

conhecimentos científicos, reforça a concepção do conhecimento e do ser humano como algo inacabado e em constante transformação (Freire, 1987). O reconhecimento e superação de situações limites foram aliadas à proposta de decolonização dos currículos e dos processos educativos.

A apropriação dos calendários ganhou relevância ao serem usados como uma forma de contextualizar física e culturalmente os conhecimentos populares sobre os fenômenos celestes. Tal contextualização, com os elementos da cultura local juntamente com as suas características físicas, possibilitou a personalização destes instrumentos transformando-os em «calendários etno-astronômicos», denominado desta forma por um dos professores participantes do curso que trabalha nos contextos das escolas rurais.

Reconhecemos como foi frutífero adotar o movimento de reflexão-ação-reflexão que guiou os trabalhos durante as reuniões do grupo de formadores. Metodologia e conteúdo foram trabalhados de forma a se tornarem indissociáveis, e alcançaram o objetivo de acolher e motivar os participantes ampliando a sua aprendizagem e aprimorando a sua prática docente. Cada aula foi personalizada em função dos resultados apresentados pelos participantes do curso, com suas dúvidas, suas demandas, suas dificuldades, suas questões relacionadas à prática pedagógica, ao trabalho remoto e às demandas impostas pela pandemia de COVID-19. Esta construção contínua e cuidadosa, bem como as análises dos dados apresentados neste artigo nos permite confirmar que:

(..) não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (Freire, 1987, p. 68)

A pandemia, de certa forma, também tensiona os professores quanto ao uso e à apropriação das ferramentas usadas no ensino remoto. A diversidade de contextos dos professores e a abrangência territorial certamente foi possível em função da modalidade do curso ter sido à

distância, ou seja, realizado remotamente com o uso de um ambiente virtual de aprendizagem.

A construção de portfólios como instrumento de ensino e avaliação da aprendizagem demonstrou-se significativamente eficaz para os propósitos do curso. Em função da solicitação de continuidade feita pela maioria dos participantes, o grupo de formadores planejou uma segunda fase para dar continuidade ao processo de formação. Serão realizados seminários mensais, nos quais os professores terão oportunidade de compartilhar os resultados das adaptações dos conteúdos e metodologias apropriadas ao longo do curso com os seus alunos, tendo um momento de reflexão e avaliação junto aos seus colegas.

Finalizamos o presente estudo, dando ênfase ao desafiador e trabalhoso diálogo entre as ciências da natureza e as ciências sociais que encontramos durante o curso. Traços ligados ao etnocentrismo, cientificismo e ao exotismo, identificados nas expressões dos professores, foram situações limites que exigiram um trabalho intenso e cuidadoso por parte dos formadores. Esperamos que o conteúdo deste artigo possa colaborar com futuras metodologias de formação docente, e indicar novos caminhos para se trabalhar dialogicamente com estas multiplicidades de conhecimentos e pontos de vista.

Referências bibliográficas

- Almeida, M. D. C. D. (2017). *Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição*. Editora Livraria da Física.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bardin, Laurence (1977). *A análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cardoso, W. T. (2019). Descrevendo constelações indígenas: resultados obtidos em oficinas numa escola tukano do noroeste amazônico. *Avá. Revista de Antropologia*, 35, pp. 155-170. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1690/169065390008/169065390008.pdf> Acesso em julho de 2021.
- Cardoso, W. Thomazi; Mudrik, A.; Esbel, J. (2020). Cada curva do rio tem um céu diferente. *Nossa Voz, Casa do Povo*. Ano LXXIII, Número 1021,

- pp. 21-28. https://casadopovo.org.br/wp-content/uploads/2021/04/nv_2020_1021.pdf Acesso em julho de 2021.
- Castro-Gómez, S. (2005). *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, pp. 87-95. <https://core.ac.uk/reader/35175780> Acesso em julho de 2021.
- Crepalde, R. dos Santos, & Carvalho, D. F. (2021). Os conhecimentos tradicionais sobre a lua na comunidade jardim: reconhecendo saberes para afirmar direitos. *Communitas*, 5(9), pp. 365-378. <https://revistas.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4516> Acesso em julho de 2021.
- El-hani, C. N., & Sepúlveda, C. (2006). Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para a pesquisa sobre as relações entre educação científica e cultura. In G. Teixeira (ed.), *A Pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas Metodologias* (pp. 161-212). Ijuí. Editora Unijuí.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- _____. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/imanimundo/article/view/9414> Acesso em julho de 2021.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el «Método Inductivo Intercultural» implementada en el Perú, México y el Brasil. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 17-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4421671.pdf> Acesso em julho de 2021.
- Iwaniszewski, S. (1994). De la astroarqueología a la astronomía cultural. *Trabajos de Prehistoria*, 51(2), 5-20. <https://tp.revistas.csic.es/index.php/tp/article/view/444> Acesso em julho de 2021.
- Jafelice, L. C. (2010). *Astronomia, educação e cultura*. Editora da UFRN.
- Kimieciki, D. (2019). Educação Libertadora. In D. Streck; E. Redin; J. Zitkoski (eds.), *Dicionário Paulo Freire*. (pp. 165-167). Autêntica.
- López, A. M. (2011). Ethnoastronomy as an academic field: A framework for a South American program. In *Proceedings of the International Astronomical Union*, 738-49-. https://www.researchgate.net/publication/231744708_Ethnoastronomy_as_an_academic_field_a_framework_for_a_South_American_program
- López, A. M. y Benítez, S. G. (2008). The Milky Way and its structuring functions in the worldview of the Mocoví of Gran Chaco. In J. Vaiškūnas (ed.),

- Archaeologia Baltica 10: Astronomy and Cosmology in Folk Traditions and Cultural Heritage* (pp. 21-24). Klaipeda University Press. <https://e-journals.ku.lt/journal/AB/article/1243/info> Acesso em julho de 2021.
- Magaña, E. (1987). *Contribuciones al estudio de la mitología y astronomía de los indios de las Guayanas*. Purdue University Press.
- Martín-Barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Editora UFRJ.
- Osowski, Cecília Irene (2019). Situações Limites. In D. Streck; E. Redin; J. Zitzkoski (eds.), *Dicionário Paulo Freire*. (pp. 432-433). Autêntica.
- Pārökumu, U. & Kehíri, T. (2019). *Antes o mundo não existia: Mitologia Desána-Kehiripõrã*. Dantes.
- Puglisi, M. L. (2020). *Análise de conteúdo*. Autores Associados.
- Ribeiro, Berta G. & Kenhiri, Tolamã. (1987). Chuvas e Constelações: Calendário Econômico dos Índios Desána. *Ciência Hoje*, 6(36), 14-23.
- Ruggles, Clive. L. N. & Saunders, N. J. (1993). The study of cultural astronomy. In: C. L. N. Ruggles & N. J. Saunders (Eds.), *Astronomies and Cultures*. (pp. 1-31) Niwot. University Press of Colorado.
- Walsh, C. E. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Abya-Yala. <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/32966> Acesso em julho de 2021.

La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales. La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana

Luis Montaluisa
Fernando Garcés
Soledad Guzmán
Aurora Iza
Sebastián Granda Merchán

Introducción

Las lenguas indígenas del Ecuador tienen una larga historia colonial y republicana de subordinación en relación con el castellano. Todas ellas, hoy, se encuentran amenazadas y en peligro de desaparecer como lenguas de comunicación cotidiana, lo que significa el grave riesgo de perder una importante riqueza cultural y epistémica.

Uno de los mecanismos de preservación y desarrollo de las lenguas es la difusión de las mismas mediante la enseñanza a quienes no las poseen. En este sentido, el Ecuador cuenta con una larga tradición de enseñanza del quichua desde contextos universitarios, a partir de la década de los 70 del siglo pasado.

El presente artículo reconstruye la experiencia de enseñanza del quichua en modalidad virtual, que se impulsa desde la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS). Se muestra el contexto de surgimiento de la experiencia, la estructura curricular, el diseño del programa de enseñanza, el montaje en la plataforma virtual y algunos resultados de la evaluación de la experiencia.



La Carrera de EIB y la enseñanza de las lenguas indígenas

La Carrera de EIB nace en 1994 con el objetivo de profesionalizar a los educadores comunitarios de las escuelas indígenas de las zonas de páramo de la cordillera oriental de la provincia de Cotopaxi. Para ese momento, se encontraba en plena operación el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, red de escuelas comunitarias liderada por el Equipo Pastoral de Zumbahua, juntamente con las organizaciones indígenas, y cuyo propósito central era atender las demandas de formación de las comunidades indígenas de la zona (Farfán, 2009).

Con el pasar de los años, y por pedido de las mismas organizaciones indígenas, la Carrera de EIB amplió su oferta educativa hacia otros territorios de los Andes, pero también de la Amazonía. Para el 2018, año en el que se relanza la oferta formativa con una nueva propuesta curricular y modalidad de estudio, se operaba en las provincias de Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Chimborazo, Bolívar y Morona Santiago; y atendía las demandas de formación de educadores comunitarios de las nacionalidades quichua y achuar.

Desde su nacimiento, la Carrera de EIB apostó por una modalidad de estudio a distancia, que combinó encuentros presenciales en territorio durante los fines de semana (gracias a los centros de apoyo con los que cuenta la Universidad) y trabajo autónomo por parte de los estudiantes, con base en guías de aprendizaje diseñadas por el equipo docente. Se optó por esta modalidad para que los estudiantes —en su gran mayoría educadores en ejercicio— pudieran continuar laborando en las escuelas comunitarias y conectados con la vida de sus comunidades (Granda e Iza, 2012)¹.

1 El lema de trabajo de la Carrera de EIB ha sido, desde su nacimiento, que la Universidad se desplaza hacia donde viven los estudiantes, y no a la inversa. Esto ha implicado, entre otras cosas, que los docentes se trasladen todos los fines de semana a los diferentes centros de apoyo con los que cuenta la Carrera.

En lo que respecta a la enseñanza de la Lengua Indígena, el proyecto curricular original de la Carrera contemplaba tan solo tres asignaturas (UPS, 1994), con un reducido creditaje, pues en las primeras promociones todos los estudiantes tenían al quichua o al achuar como su lengua materna. En este sentido, el propósito de dichas materias era darles algunos elementos de lingüística que les permitiera reflexionar sobre su lengua. Conforme fueron ingresando al programa estudiantes cuya lengua materna era el castellano, las tres asignaturas quedaron cortas y, en la práctica, aportaron muy poco para la apropiación de la lengua indígena.

Rediseño de la propuesta curricular y cambio de modalidad de estudio

Con el objetivo de cualificar la educación superior, el Gobierno de la Revolución Ciudadana (2007-2017) implementó una serie de cambios a nivel de la institucionalidad del Estado y la normativa. En el 2013 se promulga el *Reglamento de Régimen Académico Codificado*, cuerpo legal que —siguiendo los postulados de la Constitución del 2008— define el horizonte y los parámetros de funcionamiento del sistema de educación superior en el país (Consejo de Educación Superior, 2013).

Como parte de la apuesta por *re-direccionar* la educación superior, el nuevo reglamento estableció la necesidad de que todos los programas de licenciatura del país entraran en proceso de rediseño de sus propuestas curriculares, con el objetivo de actualizar las propuestas con los últimos avances de la ciencia, por un lado, y adecuarlas a los objetivos del plan de desarrollo del momento: el *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017*.

En el 2014 la Carrera de EIB, al igual que las demás carreras de la UPS, inició con el proceso de rediseño de su propuesta curricular. El trabajo de diseño de la nueva propuesta curricular y, sobre todo, la aprobación del mismo, no fue un trabajo fluido por cuanto desde el Consejo de Educación Superior (CES) se creó una comisión especial para definir una propuesta curricular genérica o tronco común para todas aquellas



carreras orientadas a formar al magisterio de los diferentes niveles educativos: inicial, básico y bachillerato.

Para la Carrera de EIB la situación arriba señalada se convirtió en fuerte obstáculo, pues el tronco común definido por la comisión dejaba muy poco espacio y flexibilidad para incluir las especificidades propias de la formación de docentes interculturales bilingües (Consejo de Educación Superior, 2015). Con la experiencia ganada en los veinte años de historia de la Carrera, el equipo encargado del rediseño tenía claro que la propuesta curricular debía incluir fuertes componentes socioantropológicos y lingüísticos, como condición básica para formar docentes que estuvieran condiciones de impulsar procesos educativos con perspectiva intercultural y bilingüe.

Finalmente, en mayo de 2018, luego de varias idas y venidas del proyecto al CES y a la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), y las explicaciones y aclaraciones del caso sobre las razones por las que se incluyeron materias relacionadas con la interculturalidad y el bilingüismo, y las razones por las que se hicieron ajustes a nivel de los logros de aprendizaje y contenidos de varias materias definidas por el tronco común (los necesarios para darle pertinencia a la propuesta formativa), el nuevo proyecto de la Carrera de EIB fue aprobado.

En relación con la modalidad de estudio, el proyecto fue pensado para la modalidad en línea, siguiendo la resolución del Consejo Superior de la UPS. La decisión de que todas las carreras que venían operando en modalidad a distancia pasaran a la modalidad en línea se la tomó considerando las diferentes regulaciones que el mismo *Reglamento de Régimen Académico Codificado* establecía para la oferta de programas de licenciatura en modalidad a distancia. En esencia, el reglamento establecía como requisito básico para la aprobación de los proyectos, la existencia de centros de apoyo en los territorios con casi las mismas condiciones de infraestructura y equipo humano que las sedes ubicadas en las grandes ciudades.

En octubre de 2018 se comenzó a trabajar con la primera cohorte, un total de 260 estudiantes de diferentes provincias del país, pero fundamentalmente de aquellas en las que la Carrera había venido haciendo desde 1994. Al momento, la Carrera cuenta con tres cohortes: la primera que está cursando el sexto semestre de formación, la segunda el cuarto semestre y la tercera está en segundo semestre.

La enseñanza de las lenguas indígenas en el nuevo proyecto curricular

El nuevo proyecto curricular de la Carrera de EIB contempla nueve semestres de estudio y se encuentra organizado verticalmente por unidades de formación: básica, profesional y titulación; y horizontalmente a partir de cinco campos formativos: fundamentación teórica; praxis profesional; integración de saberes, contextos y cultura; epistemología y metodología de investigación; y, comunicación y lenguajes.

En el campo de *comunicación y lenguajes*, en particular, el proyecto curricular contempla dos bloques de materias: las de Comunicación oral y escrita, que tienen como finalidad central fortalecer las habilidades de lectoescritura académica de los estudiantes (en castellano), y las de Lengua Indígena orientadas a la enseñanza de la lengua indígena, para aquellos estudiantes cuya lengua materna es el castellano, y al fortalecimiento de la misma para aquellos estudiantes que tienen al quichua o al achuar como lengua materna (UPS, 2018).

El programa de Lengua Indígena, a su vez, contempla cinco asignaturas, de 160 horas cada una, y que inicia en el cuarto semestre de la Carrera y concluye en el octavo. El programa enfatiza en el desarrollo de las diferentes competencias comunicativas de la lengua indígena: escuchar-comprender, hablar, leer y escribir; y contempla una estructura gradual, partiendo desde las habilidades más básicas hasta aquellas más complejas. En lo que sigue presentamos las habilidades comunicativas que se buscan



desarrollar en cada una de las asignaturas de quichua², así como los ámbitos temáticos que se utilizan para el trabajo de dichas habilidades.

Tabla 1
Habilidades comunicativas y ámbitos temáticos
de las asignaturas Lengua Indígena³

Asignaturas	Habilidades comunicativas	Ámbitos temáticos
Lengua Indígena 1	<ul style="list-style-type: none"> • Saluda, se presenta y pide información mediante el uso de oraciones afirmativas y preguntas abiertas. • Elabora oraciones sobre la familia y las relaciones de parentesco mediante el uso de morfemas de plural, de localización, compañía, interrogación directa y posesión. • Realiza cortos diálogos sobre los amigos mediante el uso de morfemas de posesión, pluralidad verbal, construcciones transitivas y direccionalidad. • Describe la chacra y dialoga sobre sus productos y las labores culturales mediante el uso de los morfemas benefactivo, limitativo y causal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludos y presentación 2. La familia y las relaciones de parentesco 3. Los amigos 4. La chacra
Lengua Indígena 2	<ul style="list-style-type: none"> • Establece diálogos sobre la siembra, a través del uso del pasado experimental y de los morfemas respetual, durativo, inclusivo e imperativos. • Escribe y expresa oralmente oraciones sobre la práctica del deshierbe a través de estructuras de subordinación de sujeto idéntico y de los morfemas afectivo-limitativo e interactivo. • Conversa sobre el florecimiento de los productos de la chacra y usa el morfema transformativo y los morfemas diminutivos. • Explica la manera en que se realiza la cosecha mediante la estructura de subordinación de sujeto distinto y mediante el morfema de primera persona objeto. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La siembra 2. El deshierbe 3. El florecimiento 4. La cosecha

2 En este texto nos referiremos únicamente a la enseñanza del quichua. A futuro, se tiene planificado trabajar, de manera gradual, con el achuar y el resto de lenguas indígenas.

3 Es importante señalar que las habilidades comunicativas y ámbitos temáticos sufrieron algunos ajustes con el diseño del programa de enseñanza del quichua.

<p>Lengua Indígena 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interactúa verbalmente sobre el tema de la alimentación, usando el participial y el marcador de finalidad. • Explica los aspectos referentes a la salud usando el sobrevalorador y el causativo. • Dialoga sobre la fiesta acudiendo al uso de la construcción progresiva. • Habla sobre el matrimonio usando la estructura del futuro y el morfema enfático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La alimentación 2. La salud 3. La fiesta 4. El matrimonio (1.ª parte)
<p>Lengua Indígena 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa oraciones sobre el tema del embarazo mediante el uso de fórmulas que incluyen el imperativo de primera persona plural, el desiderativo y el mediopasivo. • Produce discursos sobre el nacimiento mediante el uso del morfema translocativo. • Interactúa verbalmente sobre el tema del gateo echando mano del imperativo de tercera persona y los morfemas que marcan reciprocidad y conjetura. • Opina sobre el habla infantil recurriendo a la conjetura y las formas condicionales. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El embarazo 2. El nacimiento 3. El gateo 4. El habla infantil
<p>Lengua Indígena 5</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realiza interacciones verbales sobre la crianza mediante la estructura de proporcionar información de segunda mano. • Se expresa sobre la adolescencia a través del continuativo. • Habla sobre el matrimonio usando el frecuentativo. • Dialoga con bastante fluidez sobre la madurez recurriendo al corpus de morfemas de la lengua. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La crianza 2. La adolescencia 3. El matrimonio (2.ª parte) 4. La madurez

Fuente: Proyecto de Rediseño de la Carrera de EIB – modalidad en línea (2018)

La decisión de incluir en el proyecto curricular un programa completo de enseñanza de Lengua Indígena con una carga horaria importante, se explica por el cambio de perfil de los estudiantes de la Carrera. A diferencia del primer momento, en el que los estudiantes eran indígenas adultos que tenían al quichua como lengua materna, los estudiantes de este segundo momento son, en su gran mayoría, indígenas jóvenes que entienden la lengua indígena, pero que no la hablan y menos la escriben, pero también estudiantes mestizos de contextos rurales o urbano-marginales que no cuentan con ningún conocimiento de ella.

El cambio del perfil de los estudiantes en relación con la lengua tiene como telón de fondo el fenómeno de la pérdida de las lenguas indígenas a nivel local y nacional, pero también global; fenómeno que encuentra su explicación en varios factores cotidianos, institucionales y estructurales. De acuerdo con el *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro* (Unesco, 2010), todas las catorce lenguas indígenas que se hablan en el Ecuador se encuentran en situación de riesgo, incluido el quichua y el shuar, que son las dos lenguas indígenas más habladas, luego del castellano.

Para el trabajo del día a día, se ha diseñado aulas virtuales para cada una de las asignaturas de Lengua Indígena, trabajo que está bajo la responsabilidad del claustro docente de enseñanza de esta asignatura. El diseño de las aulas virtuales se realiza considerando las habilidades comunicativas pautadas en el proyecto curricular, pero también en las directrices del *programa de enseñanza del quichua* definido por la Carrera. En la siguiente sección se explica, de manera breve, los fundamentos teóricos y pedagógicos de dicho programa de enseñanza.

El Programa de enseñanza de quichua: Ñukanchik shimi

El diseño de un programa para la enseñanza de una segunda lengua, en un contexto de revitalización y de educación intercultural bilingüe implica, necesariamente, considerar la planificación lingüística. Varios autores han propuesto ideas sobre el concepto de «planificación del lenguaje». Así, Cooper (1989) hizo un resumen de doce definiciones dadas por diferentes autores entre 1969 y 1986¹. En ellas se hace referencia a dos componentes de la planificación: la *planificación de estatus* y la *planificación de corpus*, siguiendo la propuesta de Kloss (1969). Una de dichas definiciones propone añadir a los dos componentes anteriores un tercero: la *planificación de la adquisición de la lengua*.

1 Cooper también analizó las propuestas de planificación del lenguaje de autores como Tauli, Fishman, Rubin, Prator, etc.

En concordancia con la propuesta de reconocer el tercer componente de la planificación, King (2001, p. 200), en su estudio sobre la situación del quichua en Saraguro y su posible revitalización², incluye el esquema de Hornberger (1994) que considera los tres componentes de la planificación, con sus respectivas actividades. *La planificación de corpus* tiene que ver con la introducción sistemática del léxico y las estructuras de la lengua en el programa. *La planificación de adquisición* de la lengua se refiere a los componentes pedagógicos y recursos que se diseñan para el programa. *La planificación de estatus* se relaciona con las políticas lingüísticas y sociales que se toman en cuenta en el programa en función de la revitalización y rescate de la lengua.

En el caso ecuatoriano no partimos de cero. Ya en la década de 1970, Consuelo Yáñez preparó un método para la enseñanza del quichua con criterio lingüístico, esfuerzo que desembocó en la publicación de un método con diálogos e imágenes, denominado *Ñukanchik Llaktapak Shimi* (Yáñez y Jara, 1975). Posteriormente, la autora publicó el trabajo con el nombre de *Lengua y cultura quichuas* (Yáñez, 2007). El método fue elaborado con la información de las variantes de habla de las provincias de Imbabura y Chimborazo. Utilizó, ya en ese tiempo, un sistema de escritura basado en la fonología de la lengua. Los diálogos fueron ilustrados con fotos dramatizadas, las cuales fueron transformadas en filminas y diapositivas.

También Mercedes Cotacachi y María Quintero publicaron en la década de 1980 un método en siete volúmenes para el autoaprendizaje del quichua (1986-1987). Este método tenía la intención de que las personas interesadas en aprender la lengua, lo pudieran hacer por su propia cuenta, sin la necesidad de un docente.

2 En el caso de Saraguro, gran parte de los niños ha perdido el quichua y por eso se puede hablar de un proceso de readquisición de la lengua. Esto requerirá de una planificación que incluya la elaboración de un programa apropiado para ello. Saraguro no es el único caso, otras regiones del país también sufren problema similar.

En los últimos años se ha avanzado bastante en los estudios de la lingüística quichua. Se han realizado investigaciones sobre las variaciones dialectales (Muysken, 2019; Montaluisa, 2019), llegando, inclusive, a proponer el establecimiento de zonas dialectales. Esto ha contribuido a tener más insumos para elaborar el programa de la UPS y asegurar su validez para todos los dialectos del quichua presentes en el Ecuador.

En este contexto, y ante la urgencia de evitar la desaparición del quichua debido a la castellanización de las comunidades indígenas, se hacía necesario diseñar un programa de enseñanza del quichua orientado, fundamentalmente, a niños y jóvenes de ascendencia indígena que han perdido la lengua, pero también a cualquier persona del mundo interesada en aprenderla.

A nivel de la planificación de corpus algo se ha avanzado en la investigación lingüística del quichua. A raíz de los programas de alfabetización y educación bilingüe, se ha vuelto a tener contacto entre los hablantes de diferentes zonas. Esto ha permitido conocer mejor las variaciones dialectales de los hablantes de quichua que están en las cuatro regiones del país, incluidos los que viven en las islas Galápagos (Álvarez & Montaluisa, 2017).

Con estos antecedentes, la Universidad Politécnica Salesiana apostó por el diseño de un programa para la enseñanza de la lengua quichua como segunda lengua, recuperando los aportes provenientes de tres campos disciplinarios: la Lingüística, la Pedagogía y las Ciencias Naturales.

Desde el punto de vista de la *planificación de corpus*, el programa se organizó en veinte unidades, distribuidas en cinco niveles. En cada unidad se va introduciendo el léxico y las estructuras de la lengua en forma de código. El objetivo es lograr la fijación de las estructuras de la lengua en la mente de las personas que la aprenden para que usando el código desarrollen la capacidad de generar por sí mismos nuevas oraciones.

En cuanto a la *planificación de adquisición* de la lengua, las unidades giran en torno a un tema de las relaciones comunitarias, el ciclo

agroecológico y el ciclo vital. Cada unidad contiene un diálogo de veinte oraciones, las cuales están representadas en una ilustración.

Para el tratamiento pedagógico, en cada una de las unidades se encuentra las siguientes secciones:

1. La secuencia de ilustraciones para presentar el diálogo. Las ilustraciones, aunque son construidas a partir del diálogo, en el método aparecen en primer lugar debido a que ellas están destinadas a fijar el diálogo y el corpus lingüístico y cultural en las personas que están aprendiendo la lengua.
2. El diálogo, cuyas oraciones mantienen correspondencia con las imágenes. La construcción de los diálogos ha requerido de mucha imaginación, pues del diálogo se derivan los demás componentes del método, incluidas las imágenes. Además de tomar en consideración los temas socioculturales, se han considerado los diferentes componentes de la planificación lingüística arriba mencionadas. En la construcción de los diálogos se ha tenido que precisar con detalle cómo construir cada imagen: el pueblo, la región de procedencia, la edad, etc., de los personajes que participan en el diálogo. Se consiguió que el ilustrador sea un indígena que conoce la cosmovisión quichua.
3. Los ejercicios para internalizar las estructuras y desarrollar la capacidad de producción del código. También se incluye ejercicios para la evaluación de los aprendizajes, aspecto que se desarrollará más adelante.
4. El vocabulario y la morfosintaxis de la unidad. El vocabulario es acumulativo, al igual que las estructuras morfosintácticas. Al existir una gran variedad dialectal a nivel de pronunciación, vocabulario y hasta de morfosintaxis, se ha tenido que recurrir, en un inicio, al uso de los universales lingüísticos del quichua. Esto implicó seleccionar el vocabulario y las expresiones comunes a todos los dialectos. También se ha tratado de evitar, en lo posible, la introducción de neologismos. Ya en el nivel interme-



dio se va introduciendo, discretamente, unos pocos neologismos y también expresiones particulares de los dialectos. En donde ha existido mayor dificultad es a nivel de la pronunciación, pues allí se ha tenido que recurrir a la etimología, es decir, a las formas consideradas antiguas que son las que permiten mantener la unidad. Se insiste en que, a nivel de la pronunciación, esta se puede realizar según las formas locales, pero que, a nivel escrito, se debe usar el sistema de escritura unificado.

5. El conocimiento sociocultural. En esta sección se incluyen conocimientos de prácticas de salud y alimentación. También mitos, ritos, el sistema de numeración, etc. Esta sección es importante por dos razones: a) a nivel pedagógico, permite rescatar, por ejemplo, el sistema de numeración para enseñarlo con una metodología específica para mejorar la pedagogía de las matemáticas, y, b) a nivel sociopolítico, contribuye a empoderar a la nacionalidad quichua al posicionar la lengua como un medio de comunicación de la ciencia y la cultura.

En la *planificación de estatus*, con la finalidad de posicionar el valor de los diferentes dialectos existentes en el quichua ecuatoriano, cada unidad se la ha subdivido en cuatro partes. Esta subdivisión permite, entre otras cosas, que los personajes creados para la representación en los diálogos sean de distintas partes del país asegurando, así, que los diferentes pueblos quichua se sientan representados. Por otra parte, para posicionar el valor de la lengua quichua en la sociedad ecuatoriana, se ha incluido aspectos de los conocimientos ancestrales. Así, se muestra la ventaja de la enseñanza del sistema de numeración decimal no posicional usando la *taptana* (Montaluisa, 2018).

Este diseño fue elaborado a partir de la manera de contar oralmente en quichua. Esto permite el aprendizaje de los conceptos matemáticos en forma de código, lo cual evita el mecanicismo y el memorismo que son las causas de las dificultades en el estudio de estas ciencias. Igualmente, en el método se presenta elementos de la cosmovisión y

otros conocimientos de la cultura quichua, que pueden ser útiles a toda la sociedad. Eso permitirá superar la diglosia existente en el país, donde todavía se sigue sobrevalorando al castellano y subvalorando al quichua y las otras lenguas de las nacionalidades indígenas.

El método del programa fue concebido para trabajar tanto en modalidad presencial como en modalidad virtual. Sin embargo, en cada caso hay matices al momento de aplicarlo. Hay que dejar sentado que el uso del método en modalidad virtual es más complejo que en modalidad presencial. La adaptación del método a la modalidad virtual requirió de un trabajo adicional para compensar las limitaciones de la falta de contacto directo entre el/la docente y los estudiantes.

El montaje del programa de enseñanza del quichua en el ambiente virtual

La UPS cuenta con un Ambiente Virtual de Aprendizaje Cooperativo (AVAC). En él se ha plasmado el programa de enseñanza de quichua *Ñukanchik Shimi*.

Cada una de las aulas virtuales de las asignaturas de Lengua Indígena tiene siete secciones: una introducción, cuatro unidades, la evaluación o examen y el material complementario. En la introducción se puede encontrar el video de presentación de la asignatura, un foro de dudas y preguntas, y un instructivo detallado de la manera cómo se debe seguir el curso.

Con respecto a las unidades, como ya se adelantó arriba, cada una está dividida en cuatro partes diseñadas para que se trabaje una a lo largo de una semana. Al inicio de estas se encuentra un video introductorio en el que se dan explicaciones básicas de las destrezas y/o aspectos gramaticales que se van a trabajar en la parte correspondiente. Este video introductorio va aumentando e invirtiendo el uso del castellano y del quichua conforme avanzan los niveles: más castellano en los niveles iniciales, mucho quichua en los últimos niveles.



Como se verá luego, la evaluación del aprendizaje es permanente a través de las distintas actividades que realizan los estudiantes; sin embargo, por la normativa universitaria se debe tomar un examen al final del curso, el cual se realiza mediante un cuestionario que contempla, según el nivel, distintos tipos de *ítems*: redacción, lectura comprensiva, respuestas a preguntas cerradas o abiertas, etc.

El material complementario, por su parte, proporciona elementos variados y lúdicos para que el/la estudiante pueda ser parte de un aprendizaje menos formal. Entre otros recursos, se cuenta con adivinanzas (*imashi imashi*), crucigramas (*chimpashka shimikuna*), sopas de letras (*shimita mashkana*), etc.

Figura 1 Muestra de ejercicio *Paktachina*

Rellenar las palabras que faltan

Ñami chunta paktamunkarakun.

Warmika pallankarakun.

Warmika chuntawan aswata .

Chunta raymipika wamrakuna sumakta upyankarakunmi.

Jumanti tukuykunata raymimanta .

Tukuykuna akllankarakunkuna.

ñusta tiyankarakun.

Wakinkuna sumakta takinkarakunkuna.

Takikpika tushunkarakunkuna.

Raymipika tukuykuna karka.

 [revisar](#)

Figura 2
Muestra de ejercicio Aysana

Arrastre las palabras a los cuadros correctos

- 1 chay sumak kuytsaku.
- 2 Carlos yachanawasiman rin.
- 3 kay pachallina.
- 4 kay kamarita rantirkanki.
- 5 Nuka yaya llaktaman rinka.
- 6 muchikuta rantirkanki.
- 7 Rosa mana shamurka.
- 8 kanpa wawa kan.
- 9 pifashka kanki.
- 10 raymiman mana rinkichu.
- 11 Josekuka kawsakun.
- 12 chay rumikunata apamunkichik.
- 13 kanki.
- 14 hapikunki.

- Pitak
- Imatak
- piwantak
- Imanishpatak
- Imaraykutak
- Imapaktak
- haykatak
- maypitak
- Maykantak
- Pipaktak
- Pipatak
- Imamantatak
- Imatak
- Imashnatak

[Verificar](#)

Figura 3
Muestra de ejercicio Chimpashka shimikuna

Sopa de letras

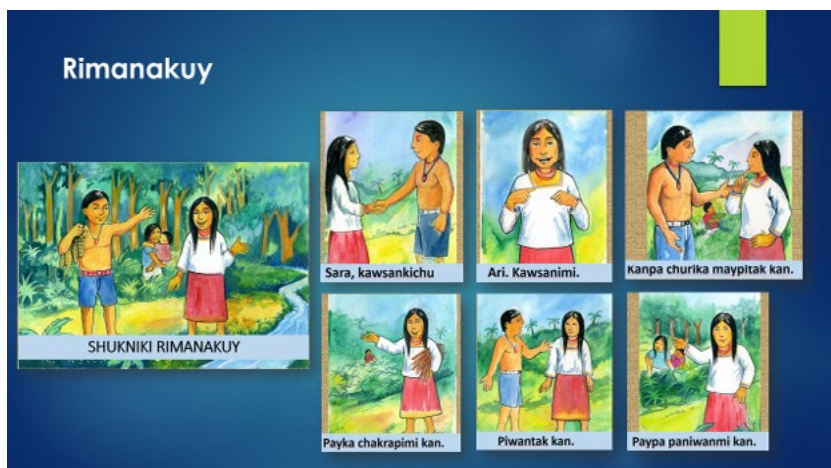
V	Q	S	Q	X	M	U	K	A	W	A
F	P	Z	J	M	U	L	U	K	B	A
B	L	A	K	U	C	H	U	N	A	E
P	S	G	N	B	F	X	U	A	Y	S
H	A	Z	V	I	R	R	U	M	K	U
N	J	A	S	S	H	I	L	A	X	F
M	A	M	A	W	I	S	H	L	L	A
X	Y	L	U	Ñ	U	P	I	T	Q	O
U	M	U	E	Z	I	W	W	W	L	T
S	H	U	S	H	U	N	A	Z	W	T
Q	X	A	S	H	A	N	K	A	F	V

Find the words

- wishina
- mukawa
- mulu
- kuchuna
- shila
- mamawishila
- manka
- puñu
- ashanka
- shushuna

Para el aprendizaje de la lengua, los estudiantes realizan básicamente dos tipos de actividades: de consolidación de estructuras lingüísticas y de desarrollo creativo (Johnson, 2008, pp. 251-306). Ambas se despliegan a partir de un diálogo generador (*Rimanakuy*) que, como se comentó arriba, va acompañado por ilustraciones realizadas por un artista quichua.

Figura 4
Muestra de Diálogo Generador-*Rimanakuy*



Las actividades de consolidación de estructuras son de repetición verbal (*Kutintak rimana*) y de sustitución (*Rantinmanta churana*). En el *Kutintak rimana* los estudiantes encuentran un video en el que se les da la instrucción de repetir las oraciones que escuchan. Luego de cada oración, leída por un quichua hablante, el estudiante tiene un tiempo adecuado para repetir la oración. El estudiante debe repetir varias veces el ejercicio y, finalmente, grabar un audio que debe ser subido en el aula virtual.

Figura 5
Muestra de ejercicio *Kutintak Rimana*

SAPA YUYAYTA UYASHPAKA KUTINTAK KUTICHINA
(Repita después de cada oración)

- Mashi Sasiku, kawsa**kun**kichu.
- Ari, kawsa**kun**imi.
- Imatatak rura**kun**ki.
- Aswata rura**kun**i; mushuk allpaman rina **kani**.

El *Rantinmanta churana* se presenta bajo oraciones que deben ser reescritas con cambios paradigmáticos, tal como se muestra a continuación. Este ejercicio es realizado tanto a nivel oral como escrito. Luego de realizar verbalmente los ejercicios de sustitución, los estudiantes lo realizan por escrito en un cuaderno. Toman una foto del ejercicio y lo suben a aula virtual, en un espacio de foro en el que cada estudiante, una vez subido su trabajo, puede ver los realizados por los demás compañeros.

Figura 6
Muestra de ejercicio *Rantinmanta churana*

YANA SHIMIKUNATA RIKUSHPAKA WISHTU UKUPI SHIMIKUNATA CHURANA KANKI
(Reemplace las palabras en negrilla con las que se encuentran dentro del paréntesis)

- Mashi María, **kawsakun**kichu. Ari, **kawsakun**imi. (mikuna, rina, shamuna, tarpuna)
- Imatatak **rurakun**kichik. (tarpuna, rantina, katuna, apana, apamuna)
- **Aswata** rurakunchik. (wasi, tanta, mikuna, chakra)
- Tamy Sasipash **lumuta** tarpunami kankuna. (sara, papa, palanta, uka, tawri)

Kunanka, kay ruraykunata rimashpa killkashpapash rurapay
(Ahora realice el ejercicio de manera oral y luego de manera escrita)

Tapuykunata rurana y *tapuykunata kutichina* son ejercicios de responder y elaborar preguntas en interacción con los enunciados que se les propone y que requieren un mayor esfuerzo reflexivo.

Se contempla, también, momentos de encuentro entre el docente tutor y los estudiantes, a través de las clases en línea y tutorías colectivas, ambos desarrollados de manera sincrónica. Antes de la crisis pandémica se preveía la realización de tres tutorías colectivas durante el semestre y una clase en línea por cada unidad. Actualmente, ambos tipos de sesiones se realizan en línea y de manera sincrónica. Estas tutorías y clases son aprovechados para la realización de actividades lúdicas, colaborativas y de consolidación de aprendizajes.

La evaluación de los aprendizajes se la realiza de manera continua en cada una de las actividades que realizan los estudiantes. Algunas de estas actividades se evalúan de manera automatizada, con apoyo del sistema virtual; otras, requieren la revisión manual de los docentes tutores. Al final de cada unidad, los estudiantes deben realizar una actividad que apunta a la recuperación de los aprendizajes de la unidad y al desarrollo creativo lingüístico. Entre las distintas actividades creativas están las siguientes:

- Textos escritos que responden a *inputs* también escritos
- Elaboración de videos
- Cuestionarios a ser respondidos a partir de audios
- Redacción de historias a partir de imágenes proporcionadas
- Dictados
- Historias fraccionadas a ser unidas
- Contar lo que el otro le contó
- Cuenta cuentos
- Canta cantos

Algunas de estas actividades se realizan de manera colaborativa. El examen final contempla preguntas que exigen respuestas directas y

actividades productivas-comunicacionales, siempre en la perspectiva de recuperar los aprendizajes del nivel.

Diagnóstico y elementos para una evaluación de la experiencia

La enseñanza del quichua en la Carrera de EIB arrancó el primer semestre del año 2020, justo cuando iniciaba la pandemia por COVID-19 y se emitieron las disposiciones de distanciamiento físico para la población ecuatoriana.

Según la propuesta curricular de la Carrera, los estudiantes que llegan a cuarto semestre deben cursar el primer nivel de Lengua Indígena. Y así se dio: en abril de 2020, un total de 158 estudiantes matriculados en el cuarto nivel iniciaron la experiencia de aprendizaje del quichua en modalidad totalmente en línea. En el momento que se escribe el presente artículo, se encuentra ya en ejecución el tercer nivel de Lengua Indígena, con los estudiantes que se encuentran cursando el sexto semestre de la Carrera.

Como es de conocimiento generalizado, para iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma es fundamental diagnosticar el grado de manejo y/o conocimiento que el estudiante tiene de la lengua meta. De esta forma, en aquel momento de inicio de la experiencia, fue necesario contar con información referida al grado de conocimiento del idioma que tenía cada uno de los estudiantes.

Si bien, en este caso, una prueba diagnóstica no significaba la ubicación de nivel, en virtud de que no se contaba con todos los niveles de enseñanza correspondientes, el diagnóstico nos permitió distinguir, de manera general, las capacidades lingüísticas de los estudiantes, capacidades que luego podrían ser aprovechadas en el proceso de enseñanza de la lengua. Así, se pensó que aquellos estudiantes que tuvieran un manejo fluido del quichua, por ser su lengua materna, podrían convertirse



en pares expertos para quienes no lo conocieran hasta ese momento (hispanohablantes).

De esta manera, se confeccionó un ágil cuestionario que permitió identificar cuatro niveles de conocimiento y manejo del quichua: nivel 0, nivel básico, nivel intermedio y nivel avanzado. Del total de 152 estudiantes que realizaron la prueba diagnóstica, 41 se ubicaron en el nivel 0, 44 en el nivel básico, 41 en el nivel intermedio, y, finalmente, 26 en el nivel avanzado. A continuación, presentamos el desglose de los resultados por grupos y por niveles.

Tabla 2
Distribución de estudiantes de 4.º semestre de EIB
por nivel de conocimiento de quichua

Grupos	Nivel 0	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Total estudiantes
Grupo 1: Cayambe II	11	9	7	2	29
Grupo 2: Cayambe I	5	9	9	3	26
Grupo 3: Latacunga	6	11	7	3	27
Grupo 4: Otavalo	15	10	11	6	42
Grupo 5: Riobamba	4	5	7	12	28
Total	41	44	41	26	152
%	27 %	29 %	27 %	17 %	100 %

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario en línea (octubre 2020)

Con el objetivo de conocer las percepciones de los estudiantes sobre el curso, al final del semestre se aplicó una evaluación general del curso, que consideró los siguientes tópicos:

1. Calidad del entorno virtual
2. Calidad didáctica del curso
3. Calidad del trabajo docente

4. Aspectos referidos a los propios estudiantes
 - a. Aspectos de conectividad
 - b. Tiempo de dedicación al curso
 - c. Valoración de sus aprendizajes
 - d. Grado de satisfacción con el curso

En vista de que la evaluación fue de carácter voluntario, de un total de 158 estudiantes tan solo 112 realizaron la evaluación.

Con respecto al primer tópico, las respuestas fueron las siguientes:

Tabla 3
Percepción de los estudiantes respecto de la calidad del entorno virtual

I.	Calidad del entorno virtual en general	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
1	El aula es atractiva	17	16	55	24	112
2	El aula es fácil de manejar	21	12	50	29	112
3	La plataforma es estable y funcional	18	20	43	31	112
4	El aula está bien organizada	19	16	48	29	112
5	Los recursos presentados son de buena calidad	20	12	49	31	112
6	El aula tiene espacios para la comunicación e interacción docente-estudiantes	23	14	39	36	112

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario en línea (octubre 2020)

Como se aprecia en el cuadro, los seis aspectos indagados obtienen una valoración positiva por parte de los estudiantes. Significativamente, los estudiantes manifiestan estar «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» con que el aula virtual es atractiva y de fácil manejo; y que la

plataforma es estable y funcional. Así también, consideran que el aula está bien organizada y cuenta con espacios para la interacción tutor-estudiantes; y que los recursos son de buena calidad.

Para profundizar en estas apreciaciones, en el mes de mayo de 2021 se realizaron entrevistas a estudiantes del tercer nivel de Lengua Indígena quienes, en términos generales, ratificaron estos resultados, pero también precisaron algunos aspectos como, por ejemplo, aquellos relacionados con el funcionamiento de ciertos servicios del AVAC:

Una dificultad que tuvimos, este semestre, es con el AVAC, que al momento de cargar nuestras actividades no se nos cargan, yo el otro día... les escuchaba a mis compañeros que decían no se carga, no se carga, pero en esta vez que yo quise cargar un audio no se me cargó, estoy sin poder enviar, porque no se carga bonito la plataforma hasta el día de hoy; o sea, estas dificultades nos perjudican a nosotros los estudiantes. (GR-OH-170521)

[...] eso es del AVAC porque a mí me pasa unas cuatro veces lo mismo y luego lo que la licen(citada) me pone que no está ahí nada en la tarea, ahí me doy cuenta, y solo es en el audio. En las demás tareas se me sube todo, igual tomo fotos, sale que ya está mandada, pero luego sale al otro día que no he mandado nada. Es un problema del AVAC. (DH-OH-170521)

Con respecto al segundo tópico de la evaluación, se obtuvo los siguientes resultados: (ver Tabla 4).

Tabla 4
Percepción de los estudiantes respecto de la calidad didáctica del curso

II.	Calidad didáctica del curso	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
1	El aula contiene los materiales necesarios y pertinentes	19	14	53	26	112

2	Las actividades de aprendizaje son adecuadas y atractivas	18	13	54	27	112
3	La cantidad de actividades de aprendizaje es dosificada	16	15	59	22	112
4	El curso posee estrategias para motivar a los estudiantes	16	23	51	22	112
5	El contenido desarrollado es pertinente y adecuado	18	13	51	30	112
6	Los contenidos y las actividades de aprendizaje responden a los objetivos de la asignatura	16	10	59	27	112
7	Existen varios momentos de evaluación	17	12	47	36	112
8	Las actividades de evaluación son diversas y novedosas	18	17	51	26	112
9	Existe un buen proceso de retroalimentación	16	24	48	24	112
10	Se logran los resultados de aprendizaje propuestos al inicio del curso	19	15	53	25	112

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario en línea (octubre 2020)

Como se puede apreciar, los diez aspectos indagados obtienen una valoración positiva por parte de los estudiantes. La mayoría manifiesta estar «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» con la calidad, pertinencia, diversidad y dosificación de las actividades de aprendizaje, estrategias, contenidos, evaluación y retroalimentación.

Ahora bien, a partir de las entrevistas realizadas se puede matizar estos resultados. Los estudiantes, efectivamente, reconocen que los ma-

teriales son pertinentes, pero también plantean que hacen falta algunos concretos e incrementar la cantidad de otros:

[...] eso quisiera ver si es que podrían, por favor, tal vez ayudarnos con una listita de verbos, porque aquí se manejan los verbos y eso uno no sabe qué verbo poner, qué va en esta oración, o cómo realizarle esta oración. Entonces eso quisiera que nos ayuden con eso. (RL-RH-170521)

[...] hace falta que nos inserten más actividades de ese tipo, materiales interactivos. (ECH-LQ-180521)

También proponen algunas mejoras o adecuaciones que deberían hacerse en algunos materiales:

Como es una lengua que no conocemos, sería prudente que nos expliquen con gráficos, para nosotros poder guiar a lo que se refiere cualquier explicación. Bueno el video que nos ponen en cada sección, nosotros vamos escuchando, se le escucha al profesor, pero tenemos que regresar una y otra vez el video para poder entender lo que está explicando, quizás un poquito más de recursos para nosotros poder identificar en esa parte, por ejemplo. (RL-RH-170521)

Con referencia a las actividades y su nivel de atracción, los estudiantes confirman los resultados cuantitativos arriba presentados, y especifican el tipo de actividades que más les gusta:

Sí, para mí todas han sido agradables, pero de todas me ha gustado más las oraciones que venían con tres respuestas, pruebas con selección múltiple. El semestre anterior lo realizamos, eso fue muy fácil para mí, analizábamos cuál de los morfemas encajaba en cada oración. Entonces eso a mí me ha fascinado. (LC-RQ-170521)

[...] de gustar, sí me gusta todo porque de eso se aprende, pero en sí, lo que más me gusta es grabar el audio, porque escuchando como va poniendo el tono de hablar en la conversación, entonces tratas tú también de seguir y como que te da ganas de seguir hablando y cambiando el tono. (CV-OQ-170521)

En la parte de la sopa de letras es algo divertido, porque usted tiene que buscarle las letras, ya en esa parte me gusta. Y también en ese audio que nos puso la música, como uno ya escucha, puede responder fácilmente las preguntas, esas son las que más me gustan. (BC-RH-170521)

Me gustan todas las actividades, pero la que más es interactiva es la que más me gusta, cada quien tiene sus gustos, ¿no? (RL-RH-170521)

La metodología que se ha plasmado, que se ha propuesto para mí es magnífica, escuchar, pronunciar, y practicar de esa forma lenguaje quichua, en este caso. (LC-RQ-170521)

Lo que más me gusta son los videos para la pronunciación, porque sé estar ahí escribiendo y pronunciando. Otra es completar las palabras, buscar la sopa de letras, los crucigramas, eso sí me llama la atención. (GR-OH-170521)

[...] de la misma manera, los ejercicios interactivos y de pronunciación porque los ejercicios interactivos me gustan, lo que ponen los videos, porque le entiendo con las imágenes y con las cosas que hacen, eso sí se le entiende. (DH-OH-170521)

Estas apreciaciones altamente positivas se explican por el hecho de que, en el tercer nivel del programa de enseñanza de quichua, se incorporaron varias actividades de carácter interactivo, debido a la actualización de la plataforma educativa de la Universidad, a diferencia del primer y segundo niveles, en los que no se tenían muchas posibilidades:

Las actividades que tenemos ahora son muy innovadoras, me llaman mucho la atención, que me da gusto seguir aprendiendo la lengua quichua [...] está un poco más interactivo para lo que empezó el primer nivel de quichua, a mi forma de pensar [...] me parece que la metodología de este tercer nivel está muy bien. (RL-RH-170521)

Con referencia a la dosificación de las actividades, una opinión generalizada de los estudiantes es que, si bien ellos tienen ganas de estudiar y la predisposición para dedicar el cien por ciento de su tiempo a la formación universitaria, las múltiples ocupaciones laborales y familiares no se las permiten:

Yo no le puedo dedicar una hora a la semana, sería fantástico dedicarle ese tiempo, pero igual mi trabajo no me lo permite, paso ocupada prácticamente desde que inicia hasta las 5 de la tarde, no tengo más tiempo. Y luego, ya prácticamente estoy sentada en el escritorio realizando mi trabajo, o sea, no tengo tiempo para nada. De hecho, madrugo dos horas para realizar las labores del hogar. En mi casa me suplanta mi esposo porque hay días que está en casa y hay días que no, él se dedica a cocinar en realidad tipo dos de la tarde, o una; yo sigo hasta las cinco. En realidad ni a las cinco se termina, porque se sigue haciendo trabajos manuales para los niños, que sé yo, planificaciones y formaciones continuas que toca rendir. En fin, son muchas actividades que a nosotros en nuestro trabajo nos pueden estar llamando en cualquier momento y pues tenemos que estar con el celular contestando. (MC-CH-180521)

Yo le dedico el tiempo necesario para todas mis actividades, como yo tengo dos pequeños en mi casa, tengo dos hijitos que todavía están en primaria, entonces yo soy madre de familia igual y tengo muchas ocupaciones, pero yo me doy el tiempo, el tiempo justo y necesario. Personalmente, yo le dedico mucho tiempo al curso de quichua, porque a mi modo de pensar y de ver, a mí me encanta conocer la lengua quichua. (RL-RH-170521)

Yo, de mi parte, igual, me toca esperar a tener un día específico para dedicarme a lo que es quichua, prácticamente yo lo realizo en dos días, lo que son mis tareas. De ahí, dentro de la semana, yo creo que me falta aplicarme un poco más, esa es mi verdad... creo que sí debemos practicar la hora diaria, o sea, es una obligación de parte de nosotros como estudiantes, pero distintos factores: el trabajo, el hogar, los hijos, la esposa, como que no nos dejan mucho tiempo, pero va a tocar esforzarse un poco más y dedicarle al aprendizaje del quichua. (FZ-CH-180521)

En cuanto a los contenidos y su adecuación con los objetivos de la asignatura, los estudiantes mantienen una visión positiva; no obstante, también presentan algunas sugerencias a partir de su propia experiencia de aprendizaje:

Yo pienso, desde mi punto de vista que, para nosotros poder manejarlos perfectamente bien, para poder guiándonos bien en lo que es el quichua, tenían que habernos dado desde el inicio lo que es el abecedario, todo eso, porque no nos dieron el abecedario. Yo pienso que para

empezar a aprender el quichua tiene que ir desde más abajo, y ahí sí poco a poco; pienso yo que fue un quichua que le cogieron desde arriba, como que ya dominábamos algo, imagínese nosotros que no somos quichuahablantes no sabíamos ni el abecedario, ni contar en quichua, peor para formar oraciones. (BC-RH-170521)

[...] no hubo, para mí, desde el inicio, un inicio en el idioma; tuvimos que aprender ya directamente. (VA-CH-180521)

Respecto de las actividades de evaluación, los estudiantes destacan la diversidad y la innovación:

Desde el momento que empezamos el curso de quichua hasta ahorita, en mi forma de pensar, me ha parecido muy interesante. Para como empezamos nosotros, ha habido nuevas formas, nuevas metodologías para evaluarnos a nosotros que no sabemos el quichua. (RL-RH-170521)

Con referencia al proceso de retroalimentación, si bien los estudiantes valoran el trabajo de retroalimentación que despliegan los docentes tutores en cada una de las actividades, también reconocen que, debido a la situación de emergencia sanitaria, ha habido ciertas limitaciones en el acompañamiento, y remarcan la necesidad de mayor presencia de los tutores:

Nosotros tenemos la conciencia plena de que la Carrera es en línea, pero cuando yo decidí seguir la Carrera, la modalidad era diferente pues, porque nos hacían el acompañamiento en las clases presenciales los fines de semana y ahí podíamos nosotros manifestar todas nuestras dudas. Pero lastimosamente por esto de la pandemia se nos cambió la forma de trabajo. Sabemos que es una Carrera en línea, pero sí nos hace falta, para las futuras promociones. El quichua debe estar más fortalecido con el acompañamiento del docente porque es ahí donde nosotros podemos preguntar, a diferencia que primero no hay material, si usted busca en el internet hay muy poco material, o sea, no hay diálogos, no hay no sé... a diferencia de otros idiomas, el inglés usted busca y le aparece montón de bibliografía, textos y todo, pero en el quichua no sucede así, por eso yo diría que el acompañamiento de un docente de forma más profunda nos ayudaría bastante. (II-CH-180521)

Es importante señalar que, en la modalidad en línea, el trabajo que desempeña el docente tutor es sumamente demandante, por cuanto la corrección de las actividades es semanal e implica una permanente retroalimentación. Como se adelantó arriba, la pandemia se encargó de cancelar los escasos espacios de encuentro directo y presencial que se tenía y estas quedaron supeditadas a encuentros en línea que no siempre son de similar riqueza.

Con referencia al tercer tópico de la evaluación, se tiene los siguientes resultados:

Tabla 5
Percepción de los estudiantes respecto
de la calidad del docente tutor

III.	Calidad del docente	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
1	El docente tutor realiza un buen trabajo de acompañamiento al proceso de aprendizaje	16	23	37	36	112
2	El docente tutor realiza retroalimentación oportuna	18	21	44	29	112
3	El docente tutor califica y devuelve corregidas las actividades de aprendizaje	19	17	43	33	112
4	El docente tutor conoce y maneja muy bien el tema del curso	19	12	39	42	112

5	El docente tutor mantiene permanente comunicación con los estudiantes	14	20	44	34	112
6	El docente tutor promueve trabajo colaborativo entre los estudiantes	19	23	42	28	112

Fuente: Elaboración propia con base en cuestionario en línea (octubre 2020)

En este cuadro apreciamos una valoración altamente positiva respecto del trabajo del docente tutor. Los estudiantes manifiestan estar «de acuerdo» y «totalmente de acuerdo» en que los docentes tutores realizan un buen trabajo de acompañamiento, retroalimentación y corrección de trabajos:

A mí me gustó más quichua cuando el profesor X nos dio en segundo semestre, y, él se puso el curso al hombro y a pesar de no tener clases de quichua, él nos dio refuerzos. Nos decía: chicos yo voy a dar clases extras, y a uno como que le da miedo, ese temor de equivocarse, porque no sabemos qué, pero a mí sí me gustó el quichua cuando el profesor se puso al hombro el curso, nos dio clases extras y ahí entendí cómo hacer las preguntas, ahí comprendí qué palabras eran, por qué no eran. (II-CH-180521)

La licenciada X nos dio la oportunidad de que, si queríamos clases extras a los compañeros, hagamos, le pidamos, que ella nos iba a ayudar. (GR-OH-170521)

Yo sí estoy agradecida con el profesor X, él supo ayudarnos en los tiempos que nosotros necesitábamos. (LCH-CQ-180521)

Aunque también existe el caso de un profesor que tuvo un desempeño regular debido a problemas familiares y de salud, y que afectó en el proceso de aprendizaje de los estudiantes:

Como estudiante, creo desde el inicio hubo una falencia, en el primer semestre, no se puso tanto énfasis en la enseñanza de parte del profesor, por distintos factores, no le echo la culpa, pero sí jugó un factor negativo para los que no sabemos, bueno esa es la desventaja de nosotros. (FZ-CH-180521)

Conclusiones

Como parte de su opción por el desarrollo y empoderamiento de los pueblos indígenas, la UPS continúa apostando por la revitalización de las lenguas indígenas, específicamente el quichua, considerando los nuevos contextos que habitan los jóvenes indígenas y no indígenas.

Tal esfuerzo ha implicado la conceptualización y el diseño de un programa específico para la enseñanza de dicha lengua: el *Nukanchik shimi*. Este se organiza a partir de los ciclos vital y agroecológico, y con progresión de aprendizaje lingüístico. Además de lo que significa la conceptualización y el diseño, ha sido necesario un proceso de la traducción pedagógica del método al ambiente virtual: la creación de aulas virtuales para cada nivel y el diseño de actividades y recursos de aprendizaje para el efecto.

Con todas las dificultades y limitaciones que implica elaborar un programa de enseñanza virtual de una lengua históricamente subalternizada, las percepciones de los estudiantes son bastante positivas, aunque también plantean serios desafíos futuros. Con todo, el camino recorrido hasta ahora muestra que vale la pena la apuesta por la difusión de una lengua indígena que haga posible una real interculturalidad.

Referencias bibliográficas

Álvarez, A. C. y Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las lenguas y saberes del Ecuador*. DINEIB-IICSAE.

- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico Codificado*. http://gaceta.ces.gob.ec/resultados.html?id_documento=195117.
- Consejo de Educación Superior. (2015). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de Educación*. https://www.ces.gob.ec/doc/Talleres_Carrera_de_Educacion/Curriculo_Generico/curriculo_%20genrico_%20de_%20las_%20carreras_%20de_%20educacin.pdf
- Cooper, R. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge University.
- Cotacachi, M. y Quintero, M. (1986-1987). *Quiquillatac quichua shimita yachacupay: Aprenda usted mismo el quichua* (7 tomos). Instituto Nacional de Capacitación Campesina-Editorial Abya-Yala.
- 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 interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 285-296). UNESCO-IESALC.
- Granda, S. e Iza, E. (2012). Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi. En L. Vázquez, J. F. Regalado, B. Garzón, V. H. Torres y J. Juncosa (coords.), *La presencia salesiana en el Ecuador. Perspectivas históricas y sociales* (pp. 265-368). Abya-Yala.
- Hornberger, N. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education* 8 (1&2), 75-86.
- Johnson, K. (2008). *Aprender y enseñar lenguas extranjeras. Una introducción*. FCE.
- King, K. (2001). *Language Revitalisation Processes and Prospects: Quichua in the Ecuadorian Andes*. Multilingual Matters Ltd.
- Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A report*. International Center for Research on Bilingualism.
- Montaluísa, L. (2018). *Taptana Montaluísa: Método de enseñanza de los sistemas de numeración con enfoque semiótico*. DINEIB-SUBSEIB-Ministerio de Educación.
- _____. (2019). *La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas*. Abya-Yala, UPS.
- Muysken, P. (2019). *El kichwa ecuatoriano. Orígenes, riqueza, contactos*. Abya-Yala.
- Unesco (2010). *Atlas interactivo de las lenguas del mundo en peligro*. <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>

- Universidad Politécnica Salesiana. (1994). *Proyecto de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe – modalidad distancia*. Documento inédito.
- Universidad Politécnica Salesiana. (2018). *Proyecto de rediseño de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe – modalidad en línea*. Documento inédito.
- Yáñez, C. (2007). *Lengua y cultura quichua*. Corporación Educativa Macac.
- Yáñez, C. y Jara, F. (1975). *Ñukanchik Llaktapak Shimi*. PUCE.

Tercera parte

Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación



Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina)

Macarena Ossola
Gonzalo Soriano
Nuria Rodríguez
Noelia Di Prieto

Introducción

El presente capítulo indaga por las trayectorias escolares de mujeres rurales e indígenas que desarrollan carreras de grado en la Universidad Nacional de Salta (Argentina). Nuestro objetivo es dar cuenta de cuáles son las singularidades de sus trayectorias formativas en los niveles inicial, primario, secundario y superior³, reconociendo las formas de participación que ellas han tenido en cada uno de estos niveles educativos, como así también, los aprendizajes interculturales que desarrollaron durante sus estudios formales.

En términos teóricos, concebimos a cada nivel escolar como «comunidades de práctica» (Lave y Wenger, 1991), es decir, como modos específicos de organizar los vínculos sociales, con pautas y objetivos delimitados, en las cuales los miembros se organizan por medio de actividades para la transmisión y adquisición de habilidades y conocimientos

3 En Argentina, los niveles de escolaridad obligatorios son inicial, primario y secundario. Los estudios de educación superior (universitarios y no universitarios) no son obligatorios y proyectan su concreción en tres a cinco años (dependiendo de la formación escogida).

particulares. Tales comunidades de práctica demandan a los estudiantes el aprendizaje de diversas competencias (lingüísticas, sociales, etc.), predominantemente ligadas al conocimiento occidental, academicista e impartido en español. Provenientes de contextos rurales y multilingües, nuestras interlocutoras desarrollaron diferentes habilidades para participar —y culminar— cada nivel escolar.

Cabe destacar que el común denominador entre las entrevistadas, es su proveniencia de contextos rurales de la provincia de Salta. Asimismo, todas ellas realizan estudios de grado en la Universidad Nacional de Salta, y son las primeras mujeres, dentro de sus familias, en tener acceso a la educación superior.

Para la mayoría de los jóvenes indígenas y rurales que transitan por la educación superior, esta aparece como un punto de inflexión en sus experiencias de vida. Los conocimientos que adquieren durante su formación académica, así como su participación en proyectos extracurriculares y las relaciones interpersonales que cada uno genera con su grupo de pares, producen reconfiguraciones identitarias que usualmente combinan y articulan elementos de sus pueblos con elementos de la cultura académica y urbana (Crazny *et al.*, 2018). Nuestras interlocutoras cuentan sus experiencias en su paso por los distintos niveles de escolarización y desde sus posiciones actuales como estudiantes universitarias. En este sentido, se producen reapropiaciones reflexivas del pasado, donde cada una de ellas escoge hitos significativos que dejaron huellas en sus trayectorias vitales. Sus relatos nos permiten comprender, analizar y reflexionar sobre su ser y estar actual siendo universitarias. Asimismo, sus trayectorias dan cuenta de la intersección de múltiples variables, de modos únicos y particulares, con algunas diferencias, pero también con coincidencias entre sí.

Los datos presentados se desprenden de nuestras investigaciones, realizadas en el marco de un equipo interdisciplinar conformado por cuatro investigadores. El común denominador de las mismas es el estudio de las múltiples formas en que las juventudes indígenas y rurales



habitan la educación formal (y en especial la educación superior), a partir del desarrollo de trabajos que ponen el acento en casos de estudio y realidades particulares.

En cuanto a los aspectos metodológicos, nuestra investigación se asienta en la realización de entrevistas semiestructuradas, a través de las cuales reconstruimos parcialmente sus experiencias escolares, vinculándolas con las variables: etnicidad, ruralidad, filiaciones identitarias y género. Las entrevistas poseen una orientación a la narrativa biográfica, con énfasis en las instancias de educación formal y su implicancia en la conformación subjetiva de las entrevistadas. Por ello, en las conclusiones de este capítulo, destacamos el aporte del estudio de las trayectorias escolares de las mujeres indígenas y rurales en el marco de las prácticas interculturales en contextos plurilingües, multiétnicos y de marcada desigualdad social.

Trayectorias escolares de jóvenes universitarias indígenas y/o rurales: debates sobre las identificaciones, la ruralidad y el género

En términos generales, la juventud se asimila a la etapa que transcurre entre el término de la niñez y la asunción de responsabilidades de la vida adulta (Durstun, 1998, en Pacheco, 2013). Los estudios sociológicos y antropológicos indican que las sociedades configuran modos particulares y situados del «ser joven», es decir, no existen características universales que definan a las juventudes. De esta forma, situar a una persona en esta categoría, supone ubicarla en tramas relacionales, en las cuales se articulan —de manera múltiple y desigual— sus relaciones con el género, las costumbres, las prácticas culturales, los rangos de edad, etc.

En el contexto latinoamericano contemporáneo, la situación generalizada de pobreza y desigualdad social afecta enormemente el desarrollo de las vidas y la construcción de proyectos de futuro entre los jóvenes. En el marco de oportunidades limitadas, el desarrollo de estudios

formales hasta el nivel superior o universitario aparece como una posibilidad de afianzamiento personal y movilidad social (Cuenca, 2012).

En el caso de los jóvenes provenientes de contextos rurales, indígenas y multilingües, la construcción de una carrera universitaria moviliza, además de lo anterior, otros aspectos relacionados con la juventud, las filiaciones identitarias, la procedencia rural y el género. Revisaremos sucintamente estos aspectos.

Respecto de la edad, concebimos a los jóvenes como sujetos activos y creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales). De esta forma, contemplamos a la juventud como un grupo social dinámico y discontinuo, interpelado, pero también interpelador de los órdenes instituidos (Padawer, 2004). Dicho de otra manera, la juventud no es asumida como un dato *per se*, sino en su relación social con otros grupos de edades con los que interactúa y discute por la adquisición de los bienes y servicios disponibles (Kropff, 2009), lo cual incluye a la educación formal.

Respecto de las filiaciones identitarias, asumimos que las mismas se producen en el marco de procesos subjetivos, pero también influyen dinámicas globales y locales (González Cangas, 2003), lo cual torna poco probable pensar las identidades desde perspectivas dicotómicas. Si a esto le sumamos el desanclaje territorial que producen los vínculos a través de las redes sociales (cada vez más usadas por los jóvenes) y las dinámicas de movilidad territorial actuales, resulta difícil definir las identidades a partir de opuestos binarios.

Más bien, los estudios sobre las trayectorias escolares prolongadas señalan las reconfiguraciones identitarias que se producen entre los jóvenes, destacando aspectos ligados a la hibridez (Czarny *et al.*, 2018) o a la incorporación de nuevas identificaciones (Ossola, 2020) que no necesariamente implican dejar de lado adscripciones identitarias previas.



Sobre la juventud y la ruralidad encontramos que en el marco de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, existen múltiples variables para tomar en cuenta en la definición de los jóvenes rurales. En general, se adopta el término juventud a partir de la definición etaria de 12 a 29 años establecida por la Unesco y se considera como jóvenes rurales a los que nacen y permanecen en el campo o a quienes desarrollan su vida en torno a las actividades del campo (Pacheco, 2013). No obstante lo anterior: «Es necesario referirse a la nueva ruralidad si se quiere tener un acercamiento a la juventud rural. La migración, la mayor escolaridad y los medios de comunicación contribuyen a la transformación de las identidades locales» (Pacheco, 2013, p. 20).

En relación con esto, Yanko González Cangas (2003), considera que es posible apelar a «determinantes económicos y sociales, que harían al 'supuesto joven rural' asumir roles adultos rápidamente, debido a sus regímenes de matrimonios más tempranos, ausencia de períodos formativos que extiendan el lapso y una inserción laboral temprana» (p. 161).

Es importante hacer notar que las dificultades para caracterizar a este sector poblacional en América Latina se relacionan con obstáculos que devienen al tomar como parámetro de análisis los procesos sociales europeos e intentar analizar desde allí las realidades de nuestro continente.

En este sentido, las concepciones que predominan en occidente (moratoria psicosocial, el surgimiento de la juventud como consecuencia de la modernización, la industria y la urbanidad, y la definición del grupo definido en términos biológicos y demográficos) y que permearon las investigaciones y miradas en América, generaron posturas sesgadas y siempre en comparación con las conceptualizaciones hegemónicas, no permitiendo la visibilidad de las juventudes y sus construcciones identitarias propias en el ámbito rural (González Cangas, 2003).

Debido a lo anterior, en este escrito asumimos la ruralidad teniendo en cuenta un criterio objetivo y un criterio subjetivo —o producto de la situación y el ámbito de contacto con los otros—. Desde la

primera perspectiva, está el hecho de que los asentamientos familiares de los cuales provienen nuestras interlocutoras cumplen con el requisito de tener baja densidad poblacional (menos de 2500 habitantes), y de estar alejados de los centros urbanos. Desde la segunda perspectiva, notamos que a partir de las relaciones de alteridad que se producen en el ámbito universitario salteño, existe una distinción entre quienes provienen del ámbito citadino y quiénes son del «interior» de la provincia o de contextos rurales alejados. A su vez, este señalamiento, como veremos más adelante, también clasifica al tipo de escolaridad que realizaron (por ejemplo, escuela rural).

En estas tramas, el género se presenta como una variable importante para definir la juventud, ya que determina modos de ser mujer y modos de ser varón, como así también las articulaciones de las relaciones entre ambos. Estas últimas son construcciones sociales que tienden a naturalizarse y a actuar como reguladoras del comportamiento al interior de las estructuras sociales (Urteaga Castro-Pozo, 2010).

Al respecto, es válido señalar que en la antropología clásica, por lo general, las mujeres indígenas han sido caracterizadas como un excedente y no en primera persona. De esta forma, se las describía solamente en relación con las tareas de cuidado y reproducción. No obstante, en la actualidad los estudios antropológicos se ocupan de la incorporación de sus voces y experiencias, lo que permite deconstruir dinámicas de poder, relaciones de subordinación y limitaciones en su autonomía (González *et al.*, 2019).

Es importante aclarar que, si bien la naturalización y la diferenciación entre géneros se da desde el nacimiento, la diferencia se enfatiza y profundiza en la juventud, a partir de un acontecimiento en la vida de las jóvenes de carácter biológico: «un cambio de gran importancia [que] acontece a partir de la llegada de la menarca, momento a partir del cual parece instituirse una oposición más marcada con los varones» (Enriz y Palacios, 2008, en González, 2019, p. 54).

Por último, cuando correlacionamos las variables género, escolaridad, etnicidad y edad, encontramos que el desarrollo de trayecto-

rias escolares prolongadas —y principalmente el acceso a la educación superior— constituye una bisagra respecto a las experiencias socioescolares previas. La Universidad posibilita la emergencia de resignificaciones identitarias y reconfiguraciones comunitarias, generando nuevos puntos de vista, que en ciertas ocasiones generan tensiones frente las ideas constituidas previamente y a las tradiciones de sus comunidades. De manera simultánea, el traslado a la ciudad capital y el desarrollo de estudios superiores también les permite, en muchos casos, redefinir sus identidades indígenas o rurales.

Metodología

Este trabajo se inscribe en una lógica cualitativa de investigación. Buscamos comprender la realidad en estudio basándonos en las percepciones de las personas que la conforman, es decir, a partir de las voces de las mujeres que participan de la investigación, y en interacción con nuestras propias significaciones (Yuni & Urbano, 2016). Principalmente utilizamos estrategias etnográficas, entre las cuales destacan las entrevistas semiestructuradas y exhaustivas, que nos permiten reconstruir las perspectivas de las interlocutoras sobre la base de las connotaciones y significaciones que ellas mismas otorgan a su paso por diferentes instancias escolares.

Concebimos a la etnografía como una estrategia basada en la observación, la realización de entrevistas y la recolección de documentos que supone la estancia prolongada del investigador en el sitio donde se producen los procesos que intenta describir y analizar. De manera específica, la etnografía tiene por objetivo dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes y la cultura de un determinado grupo, institución o proceso social (Levinson *et al.*, 2007, p. 825).

En cuanto a las entrevistas exhaustivas, las mismas estuvieron orientadas a reconstruir las trayectorias socioescolares a partir de narrativas biográficas. Para realizar esta reconstrucción se pone el foco en las intersecciones entre biografía y educación, que permiten reconocer la importancia que

tienen las instituciones escolares en la (re)elaboración de los proyectos de vida de los sujetos. Esta decisión asume que —en educación— la investigación autobiográfica genera conocimientos sobre los sujetos, pero también sobre sus vínculos sociales y territoriales (Delory-Momberger, 2009).

Definimos a las trayectorias escolares como los recorridos de las personas en el sistema escolar, comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2008, en Rodríguez & Ossola, 2019). Para el caso en estudio, es importante señalar que entre los pueblos indígenas se evidencia un alejamiento pronunciado respecto de las trayectorias ajustadas a la normativa conforme los sujetos avanzan en edad y, más aún, cuando son correlacionados la edad y el año cursado o, específicamente, la edad y el año aprobado. De este modo, la repitencia, la sobreedad y la deserción caracterizan las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas en Argentina (UNICEF, 2009). Para el caso de las juventudes rurales en el país, prevalecen «tendencias educativas que señalan, el predominio de una valoración cada vez más positiva respecto a la educación, y con ello a períodos de escolarización formal más prolongados en las juventudes rurales contemporáneas en relación con sus generaciones anteriores» (Kessler, 2007 en Rojas, 2019, p. 7).

Con el estudio de las trayectorias buscamos someter a discusión ciertas ideas sedimentadas sobre el fracaso escolar de los niños, adolescentes y jóvenes indígenas y rurales. En este sentido, otras investigaciones han mostrado que la escuela funciona para los pueblos originarios a través de fuerzas centrífugas y centrípetas, es decir, la escuela simultáneamente ejerce atracción y repelencia para estos pueblos (Hecht, 2010). También se ha señalado que allí se realizan relecturas globales de las experiencias individuales y colectivas previas (Aikman, 2003), a la vez que se organizan y proyectan alternativas de futuro (Czarny, 2008). La experiencia universitaria, en particular, reviste un espacio que permite reconstruir las huellas que la escolaridad ha dejado en estos pueblos (Luján *et al.*, 2018).

En el caso de las juventudes rurales, se observa que la educación formal implica una inversión social, simbólica y económica para las muje-

res y sus familias de origen, lo que genera períodos de escolarización más prolongados, y notablemente distintos a los de las generaciones precedentes (Rojas, 2019). A esto se suma el crecimiento en la oferta educativa, que «aparece como un elemento que les permite desarrollar proyectos de vida diferentes a las generaciones anteriores» (Rojas, 2019, p. 16).

A continuación, señalaremos brevemente el perfil de las mujeres entrevistadas cuyas voces son retomadas en este trabajo.

La entrevista con Liliana¹ tuvo lugar en la sede central de la Universidad Nacional de Salta (ubicada en la ciudad homónima). La misma se llevó adelante durante varios encuentros entre 2015 y 2016². En ese momento, Liliana tenía 25 años de edad y se encontraba cursando la carrera de Ingeniería Agronómica en la Facultad de Ciencias Naturales. La joven inició sus estudios en 2010 y, a la fecha de la entrevista, cursaba materias de 3.º y 4.º año. Es oriunda del pueblo de Animaná, departamento de San Carlos, el cual se encuentra a 208 km aproximadamente de la ciudad de Salta. Para costear su estancia comparte el alquiler de una pieza con su hermano, trabaja por la noche haciendo «*changuitas*»³ y, durante el día, se dedica a estudiar. También percibe la ayuda económica⁴ que ofrece la UNSa destinada a estudiantes carentes de recursos y con buen rendimiento académico⁵.

- 1 Se consignaron nombres ficticios para las participantes de la investigación, con el fin de resguardar su confidencialidad.
- 2 Entrevista realizada por Gonzalo Soriano en el marco de su beca doctoral «Jóvenes indígenas migrantes. Experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la Universidad Nacional de Salta. El caso del pueblo Diaguita Calchaquí, Departamento San Carlos-Salta, Argentina»).
- 3 En la provincia de Salta, «changas» refiere al trabajo informal y ocasional con el que se espera subsistir debido a que no se cuenta con una relación laboral estable.
- 4 En el momento en el que se realizó la entrevista, la Universidad ofrecía distintos tipos de becas: económica y de transporte. Actualmente, se sigue ofreciendo la beca económica sumándose la de conectividad y de ayuda alimentaria.
- 5 Información recuperada de <http://becas.unsa.edu.ar/index.php/tbecas>

Liliana proviene de una familia constituida por diez hermanos y su madre está a cargo de todos ellos. Como joven universitaria, se reconoce como estudiante «*del interior*». Al referirse a su pueblo natal manifiesta provenir y ser «*del campo*», de «*zonas rurales*» donde trabajó en paralelo a sus estudios secundarios y universitarios en la cosecha de uvas. Menciona algunos rasgos que considera característicos: el modo en que se usa la lengua española en su pueblo, y el nivel educativo con el que egresó de la secundaria. Ambos son valorados negativamente cuando se los contrasta con el uso de la lengua y el nivel escolar impartidos en la ciudad, pues los estudiantes del interior, según sus propios términos, «*son re mal vistos*».

Por su parte, la entrevista realizada a Marta tuvo lugar en una de las oficinas de la Facultad de Humanidades, en la Sede Central de la UNSa, en febrero del año 2018⁶. En aquel momento, la entrevistada tenía 23 años de edad y se encontraba cursando la carrera de Antropología, en su tercer año. Sin embargo, esta fue su segunda carrera en la Universidad, ya que inició la carrera de Profesorado en Matemática en el año 2013, cursando el primer año exitosamente y llegando a iniciar el segundo, cuando decidió que la Antropología era su elección. Esta decisión implicó comenzar a trabajar, ya que su familia no apoyaba el cambio de carrera, por lo que Marta trabaja como camarera en un servicio de cáterin desde aquel año. Desde 2016, Marta vive con su hermana, que estudia en la Facultad de Ingeniería.

Marta proviene de un pueblo cercano a Iruya, llamado Colanzulí, distante a 277 km de Salta capital. Allí pasó su primera infancia junto a su familia, compuesta por sus padres y tres hermanos. Desde cuarto grado de la educación primaria, vivió en Iruya —pueblo ubicado a 23 km de Colanzulí y 290 km de la capital salteña— junto a su familia,

6 Las entrevistas a Marta y Sara fueron realizadas por Nuria Macarena Rodríguez en el marco de su tesis doctoral: «Interculturalidad y Universidad: Desarrollo, Avances y Perspectivas del Proyecto de Tutoría con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta».



hasta que migró a la capital salteña para continuar sus estudios universitarios. Ella y su familia se autoidentifican como pertenecientes al pueblo indígena kolla. Los kollas —junto a los mapuches— son quienes registran los mayores porcentajes de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina (INDEC, 2010). Según los datos relevados en la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas, 19,9 % de los kollas entre 15 y 49 años, han finalizado sus estudios secundarios y han ingresado al nivel superior (INDEC 2004-2005). Además, los kollas representan la mayoría entre los estudiantes indígenas de la UNSa (Rodríguez, 2020).

Por último, la entrevista con Sara se desarrolló en el mismo espacio físico que la de Marta, en marzo del año 2018. En aquel momento, la entrevistada tenía 26 años de edad y se encontraba finalizando la carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación, ya no cursaba, solo presentaba exámenes finales. Además, se encontraba trabajando en la Escuela Hospitalaria de la provincia de Salta, específicamente realizando el acompañamiento de niños y niñas indígenas. Desde 2017 vive junto a su hermana, quien estudia la carrera de Enfermería.

Sara proviene de la comunidad de La Curvita, distante 500 km de la capital provincial. Migró a La Puntana para su educación secundaria y a la ciudad de Salta para su educación universitaria. La joven pertenece al pueblo wichí. Los wichí registran los niveles más bajos de escolaridad entre los pueblos indígenas de Argentina. Entre ellos, solo el 1,5 % ha tenido acceso a la educación superior (INDEC 2004-2005). Asimismo, son quienes muestran la mayor vitalidad en el uso de la lengua indígena (Sara aprendió como primera lengua, en el contexto doméstico, el idioma wichí⁷) y su modo de residencia es predominantemente rural (Ossola, 2015). En 2009, Sara ingresó a la Universidad Nacional de Salta junto a otros tres jóvenes varones de su mismo pueblo. Todos ellos fueron los primeros en sus familias y de sus comunidades en acceder a la universidad (Ossola, 2015).

7 Esto marca una diferencia con los procesos escolares de Marta y Liliana, quienes son monolingües en español.

Si bien tanto Sara como Marta se autorreconocen indígenas, sus comunidades forman parte de pueblos diferentes, que habitan regiones naturales diversas: sus culturas se asientan en prácticas disímiles y sus pueblos mantuvieron diferentes procesos de contacto y conflicto interétnico frente al avance de la sociedad mayoritaria. Debido a ello, sus experiencias escolares y trayectorias educativas presentan características disímiles, aunque es posible encontrar puntos en común.

Antes de cerrar el apartado metodológico, es importante destacar que los resultados que aquí se presentan se originan a partir de datos obtenidos con anterioridad a la pandemia por COVID-19 —tal como evidencian las fechas de las entrevistas—, pero que fueron procesados durante 2020 y 2021. Queremos destacar esto, pues el impacto de esta situación ha sido enorme tanto en las poblaciones con las cuales trabajamos como en la producción de conocimientos desde las Ciencias Sociales. De manera particular, si bien no hemos podido desarrollar trabajo de campo presencial desde marzo de 2020, ha sido un período de fuertes interpelaciones y replanteos, como así también se habilitó la posibilidad de usar las nuevas tecnologías de la información, sobre todo, para mantener los vínculos creados con anterioridad.

Las experiencias escolares de las jóvenes

Teniendo en cuenta la estructuración de las entrevistas y la sistematización de las mismas, los datos analizados son presentados en tres instancias que se corresponden con las experiencias formativas de las jóvenes en relación con los niveles formales de sistema educativo argentino. De este modo, en un primer momento presentaremos el análisis de las experiencias en educación primaria, luego las de educación secundaria y finalizamos con sus vivencias en la Universidad, donde se retomarán las singularidades de cada interlocutora, como también los aspectos que tienen en común.

Experiencias en la educación primaria

En lo que refiere al paso por la educación inicial (jardín de infantes) y primaria, destaca entre las entrevistadas el recuento de experiencias positivas:

Lo más lindo que me acuerdo de esa etapa de la primaria es que antes podía cursar o podía estar con todos los grados, no solamente niños, sino que se mezclaba con gente grande, con chicos que ya estaban en secundaria [] y había ese cuidado de parte de todos, ¿no? De los chicos jóvenes en ese momento. De los más pequeños y el cuidado también de esta maestra. (Entrevista a Sara, 5 de marzo del 2018)

La joven wichí recupera la experiencia escolar de la primaria como una experiencia comunitaria. Esto ocurre porque la escuela estaba inserta en la comunidad indígena, situación que permitía que las familias y los diferentes grupos de edad compartan las actividades diarias con las experiencias formativas escolares. Al respecto, se ha señalado que la escuela en las comunidades rurales e indígenas tiene roles destacados más allá de la formación escolar: es el lugar donde eventualmente se reúne la comunidad, donde se entrega el desayuno, el almuerzo, los bolsones alimentarios⁸; a la vez que representa la presencia estatal y contiene el pozo de agua, recurso esencial para la subsistencia (Ossola, 2015). Debido a ello, en la escuela primaria, se ponen en juego diversos recursos sociales, educativos y políticos de los cuales los niños, los jóvenes y las familias se apropian, comparten y disputan.

No obstante, lo anterior, la joven wichí también recupera eventos negativos de su paso por la escuela primaria, debido a la castellanización forzada: «tal vez negativo, esto de no poder hablar el idioma [...] en la primaria, por ahí quinto grado o sexto, por temor, de que siempre era hablar mal del profesor o del maestro» (entrevista a Sara, 5 de marzo del 2018).

8 En 2019 el Gobierno de la provincia de Salta establece el Plan Alimentario Salteño, para garantizar el funcionamiento de comedores en las escuelas los días sábados, domingos y feriados (Decreto N.º 1281/2019). En muchos casos, esto se tradujo en la entrega de los llamados «bolsones» de alimentos.

Como hemos señalado anteriormente (Ossola y Hecht, 2011), para el caso de los jóvenes wichí, ellos aprenden como primera lengua el wichí, la cual ligan a valores afectivos y a contextos familiares. A diferencia, el español se presenta como una segunda lengua relacionada con los vínculos interétnicos y con el aprendizaje escolar (que se asienta mayoritariamente en un modelo monocultural y *castellanizante*, más allá de que la Ley de Educación Nacional N.º 26206 sancionada en el año 2006 garantiza la educación intercultural y bilingüe).

En el caso de Marta y de Liliana, sus recuerdos de la escolaridad primaria se entremezclan con la participación en actividades agrícolas vinculadas con la reproducción familiar.

Los fines de semana era de quedarme en mi casa porque mis papás, aparte de que mi mamá trabajaba en la escuela, eran agricultores, entonces los fines de semana era ayudar en las chacras [...] y el ingreso principal era la agricultura. Mis papás sembraban papa, arveja y habas y bueno, había que trabajar toda la familia para que en el verano podamos cosechar la arveja y la papa, venderlas y tener plata para el invierno. (Entrevista a Marta, 12 de febrero del 2018)

De modo similar, Liliana expresa: «Nosotros somos diez hermanos y mi mamá nos llevaba durante la mañana a trabajar. Ella a la mañana ayudaba a chicos con discapacidad, y a la tarde nos llevaba a que le ayudemos a cosechar. Y yo sentía que no me gustaba» (18 de noviembre del 2016).

Este fragmento es ilustrativo de cómo vivenció la joven su participación en las actividades agrícolas de la familia, comentando que no se encontraba a gusto. Si bien se trata de una expresión particular, nos parece oportuno remarcar la singularidad de su voz, ya que, como veremos más adelante, irá marcando sus elecciones socioescolares.

La combinación entre trabajo doméstico o comunitario y las actividades educativas formales se encuentra presente en los relatos de las jóvenes entrevistadas, lo que supone la yuxtaposición de prácticas

vinculadas a la reproducción doméstica con otras relacionadas al rendimiento escolar.

Cabe señalar que, en los contextos familiares, las posiciones de enseñantes y aprendices adquieren una especificidad, donde «predomina —tanto por diferencias de edad, la posición dentro del grupo doméstico, como por las relaciones de autoridad— una configuración donde los hijos suelen ser aprendices y los padres expertos, la que generalmente es formulada como ayuda» (Padawer, 2015, p. 115). De tal modo, edad y posición social representan dominios de diferencias a las que se debe contemplar la cuestión de género, debido a que la división sexual de trabajo, son las mujeres las que, históricamente contaron con menores oportunidades formativas (Padawer, 2015).

Experiencias en la educación secundaria

En Argentina, como en muchos países de América Latina, existen grandes dificultades para que la población indígena, rural y hablante de lenguas indígenas desarrolle los estudios de nivel medio en los tiempos estipulados por los sistemas escolares y logrando su culminación en la edad proyectada. De esta manera, el desarrollo de estudios de nivel medio (secundaria) constituye una experiencia ambivalente y desafiante en los contextos de estudio, donde se evidencian ciertas rupturas con las experiencias sociolingüísticas previas, pero también aparecen nuevas relaciones socioafectivas.

Como hemos señalado más arriba, en la población indígena joven de Argentina, la tasa de asistencia escolar es significativamente más baja que la que se observa para los adolescentes y jóvenes no-indígenas. Asimismo, en observaciones de campo hemos notado que muchas jóvenes abandonan el colegio para dedicarse a trabajar (generalmente como personal de limpieza y cuidado, en ciudades cercanas a sus comunidades), o porque tienen hijos y constituyen nuevas familias (lo que en algunos casos se observa como una incompatibilidad para continuar con los estudios).

En cuanto a los adolescentes y jóvenes que habitan en ámbitos rurales, se encuentra que,

la finalización del nivel secundario y la procura de mayores niveles educativos, conforman enormes desafíos en la provincia de Salta, sobre todo, para los jóvenes que habitan zonas rurales o zonas urbanas alejadas de los principales centros poblacionales de la provincia, [de este modo] la universalización de la educación secundaria presenta desafíos importantes en las áreas rurales en función de los problemas de accesibilidad geográfica, la marcada selectividad histórica del nivel, así como la demora sustancial en la implementación de los lineamientos de la Ley 26206 en la provincia [que establece la obligatoriedad de este nivel escolar]. (Romero *et al.*, 2020, pp. 151-152)

Una de las causas de deserción y abandono se debe a que, a diferencia de la educación primaria, que abarca gran extensión territorial, llegando a parajes muy alejados, los establecimientos secundarios son menos y no están dispersos por todo el territorio provincial. En la provincia de Salta encontramos establecimientos que pertenecen a los distintos niveles educativos: inicial-primario, secundario y superior (universitario y no universitario). Con relación al primero, se registra un total de 788 escuelas y 14 anexos, distribuidos así: 279 en ámbitos urbanos, 309 en rural dispersos y 214 en rural aglomerado. En vinculación con el segundo, y atendiendo a sus tres modalidades: común, técnica y jóvenes y adultos, se cuenta con 411 establecimientos educativos y 36 anexos. De todos ellos, 336 se encuentran en espacios urbanos, 26 en zona rural dispersa y 85 en rural aglomerado⁹.

Debido a ello, muchos jóvenes que habitan en contextos rurales deben desplazarse para iniciar estudios secundarios. Como lo indica Sara: «después me fui a La Puntana, que queda a quince kilómetros de

9 Respecto a la educación superior no universitaria, hay 49 instituciones y 11 anexos, 56 en área urbana y 4 en rural aglomerado. La Universidad pública tiene su sede en la capital salteña y sedes regionales o anexos en los departamentos de Orán, Tartagal, Metán y Cafayate. La Universidad privada ofrece carreras presenciales y a distancia.

mi comunidad, porque en mi comunidad no había colegio, entonces hice toda mi secundaria en La Puntana» (5 de marzo del 2018).

Las dificultades vinculadas con la localización geográfica, conviven con otras: las económicas y las simbólicas. Las primeras son objeto de la política educativa, y buscan saldarse a través de prestaciones económicas, como la Asignación Universal por Hijo¹⁰ (hasta los 18 años) y el programa PROG.R.ES.AR¹¹ (a partir de los 18 años). Tales prestaciones, «operan como factores socioeconómicos de estabilidad, tornando el futuro algo más previsible, a la vez que continúan vinculando a la educación formal con la expectativa de movilidad social» (Romero *et al.*, 2020, p. 151).

Respecto de las dificultades simbólicas, las mismas se asientan muchas veces en los prejuicios instalados en los entornos rurales e indígenas acerca de la poca utilidad que los jóvenes les darán a los conocimientos del secundario en sus localidades de origen.

De manera específica, entre los wichí, que tienen el porcentaje más bajo de egreso del nivel medio entre los pueblos indígenas en Argentina (Unicef, 2009), son recurrentes las críticas respecto de los contenidos que (no) les fueron transmitidos durante este nivel (Ossola, 2015). Sara lo expone de la siguiente manera:

Bueno ya lo veía desde ahí [la secundaria] cómo los docentes trataban a los padres o a los propios estudiantes, de que bueno: ‘no hay que enseñarles tanto porque no van a seguir estudiando’ o ‘no van a hacer una carrera universitaria ni terciario’... Eso, creo que la mala enseñanza...

10 La Asignación Universal por Hijo (AUH) es un plan social que otorga a quienes ganan menos que un salario mínimo vital y móvil, son desocupados, empleados no registrados o están inscriptos en programas de trabajo social, una ayuda económica mensual por cada hijo menor de dieciocho años.

11 El Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROG.R.ES.AR) brinda una ayuda económica a jóvenes que no trabajan, lo hacen de manera informal o ganan menos que un salario mínimo vital y móvil, con el objetivo de que continúen y finalicen sus estudios de nivel primario, secundario o superior.

nunca nos enseñaron bien. Siempre fue como más superficial muchas cosas. Así... básicas... o a veces se sentaban a charlar de cualquier tema. (5 de marzo del 2018)

Si bien aquí la crítica apunta a los docentes (ninguno de ellos era indígena), hay que señalar que la educación en contextos rurales y bilingües se encuentra permanentemente en debate respecto de sus fines, como así también en relación con los roles que docentes, directivos, padres, madres y estudiantes tienen y/o deberían tener. En todo caso, lo que buscamos resaltar, es la mirada crítica que la joven ha desarrollado sobre su escolaridad media, debido, parcialmente, a su posibilidad de acceder a la educación superior y por el hecho de trasladarse a vivir en la ciudad capital de la provincia.

Por otro lado, las características positivas asociadas a la escuela primaria (continuidad con el entorno familiar y comunitario, uso la lengua indígena, etc.) desaparecen al referirse a la educación media. En parte, se debe a la interrupción que allí se produce respecto de las trayectorias sociales comunitarias (ya que estudiar en la secundaria requiere el alejamiento de los hogares familiares). Esto, que en un primer momento requiere de un gran esfuerzo de adaptación, permitirá luego el desarrollo de habilidades sociolingüísticas que redundarán de manera positiva en su inserción a la educación superior.

Experiencias en la Universidad

Una vez finalizada la educación secundaria, la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes se encuentra condicionada por múltiples factores, como ser el origen socioeconómico de las familias de las que provienen, el origen geográfico, étnico, lingüístico y cultural. Pero también son importantes los procesos de toma de decisión de los sujetos, que se tornan dinámicos y pueden modificarse constantemente, ya sea por condiciones externas (contextuales) o por cambios personales (subjetivos) (Filmus *et al.*, 2003).



Entre los jóvenes indígenas en Argentina, el ingreso a la Universidad¹² guarda múltiples sentidos. Lo primero que hay que destacar es que existen para estos pueblos diferentes modos de llegar a la Universidad. Para algunos, se trata de un proyecto por el que han tenido que esforzarse durante muchos años; otros llegan por situaciones más o menos fortuitas; y, en muy pocas circunstancias, se trata de una etapa de formación ya conocida, a través de algunas experiencias familiares previas (Ossola, 2020). «En todos los casos, el ingreso a la Universidad implica la apertura de una serie de negociaciones entre los jóvenes indígenas, sus familias y sus comunidades» (Ossola, 2020, p. 42). En el caso particular de las mujeres indígenas, la realización de trayectorias escolares prolongadas las ubica en nuevas posiciones sociales, hecho que puede generar tensiones debido al contraste que esta situación produce con los roles tradicionales ligados al cuidado de la familia y la maternidad.

Respecto de las juventudes rurales, se destaca que «las mujeres jóvenes rurales tienden a estudiar durante más años, mientras que los varones jóvenes rurales suelen trabajar e incorporarse a edades más tempranas en las explotaciones agrícolas o fuera de ella, lo que llevaría a disminuir los años de escolarización de estos últimos» (Rojas, 2019, p. 7).

A continuación, abordaremos el ingreso y la permanencia en la Universidad a partir del señalamiento de las diferentes barreras que las entrevistadas indican que han tenido que vencer por su condición de mujeres, jóvenes, indígenas y/o procedentes de contextos rurales.

Uno de los puntos de tensión sobre el seguimiento de carreras de nivel superior es la negociación con los padres. Como lo indica Marta:

Me tocó convencer un poco a mi papá de que quería venir a estudiar, porque bueno mi papá es una persona muy machista y terminar el secundario era lo único que me iba a apoyar [...] después [tocaba] hacer

12 En Argentina este ingreso es libre e irrestricto. La ley N.º 24521 fija la responsabilidad del Estado con educación superior, como un bien público y un derecho humano, y establece la gratuidad en la Universidad pública. No obstante, los mecanismos selectivos operan en el desarrollo de las carreras.

lo que las mujeres hacen allá [en Iruya]: tener marido y dedicarse a ser amas de casas. Nada más. (12 de febrero del 2018)

De manera más precisa, Marta señala que sus padres no querían que se fuera del pueblo, y la alentaban a aceptar la beca para la cual había sido seleccionada, que la habilitaba a trabajar en el sector del turismo, dentro del pueblo:

[Mis papás] querían que me quedara allá [en Iruya]. Porque me iban a tener cerca, no me iba a venir a vivir a un lugar muy [alejado]. Ellos pensaban que la ciudad era peligrosa y creían que era algo que me merecía: que me becaran para atender hotelorías. Y les dije que no, que yo quería estudiar. (12 de febrero del 2018)

A propósito, se ha señalado que las jóvenes, a partir de la elección de continuar con sus estudios superiores «se constituyen como transgresoras de la costumbre y en ocasiones el costo es la estigmatización y la ruptura de lazos familiares» (Valladares, 2008 p. 74). En estos casos puntuales no se produjo una ruptura de los lazos, pero sí una puesta en cuestión de los roles que las mujeres ocupan y/o pueden llegar a ocupar en los contextos rurales e indígenas.

Nos gustaría destacar que no es el hecho de acceder a la educación superior el problema en sí. Los cuestionamientos surgen a partir de la decisión de seguir una carrera cuyo desarrollo implica mudarse a una ciudad grande, donde se desconoce cuáles serán los vínculos que las jóvenes podrán crear. Como lo indica Liliana:

Por ejemplo, allá [en Animaná] era: 'la mujer está para nacer, crecer, servir al hombre, cocinar al hombre y vivir ahí y que el hombre te dé la plata'. Mi mamá todavía sigue pensando así [...] Y no. Llegas acá [ciudad de Salta] y te encontrás con miles de cosas que nada que ver. [Encontrás] que la mujer también puede salir a trabajar, puede hacer millones de cosas. Entonces vos llegas acá y empiezas a ver mujeres profesionales que tuvieron los huevos de salir adelante. Las escuchas hablar y es impresionante, y son modelos a seguir. (18 de noviembre del 2016)

Entre los nuevos vínculos que se generan en la ciudad destaca la posibilidad de contactarse con personas que ejemplifiquen otros modos de pensar y actuar, diferentes a los que predominan en las comunidades y los pueblos de origen. Esto sucede, por ejemplo, con mujeres que han culminado los estudios universitarios y muestran que es posible asumir roles, de manera simultánea, en tanto mujeres y profesionales.

Por último, es importante ver de qué manera se reconfigura la idea del retorno a la comunidad entre mujeres de origen rural que se profesionalizan en las ciudades. Sobre este aspecto, Liliana expresa:

Quiero volver a mi pueblo. Quiero volver y que ellos me vean diferente a mí. Quiero volver y que vean que una mujer pudo. Que una mujer de Animaná, de la nada, que todos decían que vengo de la nada; incluso mis hermanos, hasta el día de hoy, me dicen que una mujer no es nada. Quiero que me vean como otra cosa. Mira soy una mujer, tengo 26 años, no tengo hijos, quiero seguir creciendo. (18 de noviembre del 2016)

En este testimonio, la joven problematiza las posibilidades que, en su pueblo, poseen los hombres por encima de las mujeres. Que una mujer sea considerada como «nada» da cuenta de las representaciones que prevalecen sobre ciertas tareas y roles asignados según la marca biológica: la realización de actividades agrícolas y de cuidado. De tal forma, Liliana, a partir de su experiencia, cuestiona estos discursos y prácticas promoviendo irrumpir con las concepciones hegemónicas de género que prevalecen en su pueblo.

Reflexiones finales

En este capítulo repasamos algunas experiencias escolares de nuestras interlocutoras, todas ellas mujeres universitarias, indígenas y/o provenientes de contextos rurales. Nos referimos a cada nivel escolar como una comunidad de práctica, con roles instituidos (por ejemplo, aprendices y enseñantes), que contienen saberes y formas de hacer propias, como así también modos específicos de transmitir los conocimientos.

Al analizar las entrevistas encontramos que la biografía escolar se compone de múltiples recuerdos, a través de los cuales se movilizan vínculos afectivos, sentidos de pertenencia y habilidades de adaptación a diferentes entornos. En este sentido, vinculamos la interculturalidad con la capacidad de aprender y desaprender, de reconstruir las enseñanzas previas y de ponerlas en juego en contextos diversos.

Si tomamos en cuenta la variable género, se observa que el desarrollo de trayectorias escolares prolongadas genera ciertos puntos de encuentro y otros de tensión si se las compara con las que son desarrolladas por los varones de su misma procedencia y generación. Esto se produce por la preponderancia del rol reproductivo y de cuidado en la vida de las mujeres, y de los acontecimientos culturales que se organizan en torno a ello (maternidad, conformación de nuevas familias, cuidados del hogar y de los menores, etc.). En este punto, se observa que la decisión de realizar estudios de nivel superior genera de manera específica algunas tensiones familiares, debido a la lejanía geográfica (mudarse para vivir en la ciudad), y a que fricciona un mandato social implícito, en tanto provoca altercados en las configuraciones subjetivas tendientes a reproducir significaciones hegemónicas de género (la estimulación y aceptación de las carreras escolares de las muchachas hasta la secundaria).

En la misma línea, es importante advertir cómo las niñas, adolescentes y mujeres jóvenes han ampliado sus oportunidades formativas con relación a sus madres, tanto en la posibilidad de permanecer más años en la escuela como de participar de actividades que, en la generación anterior, no eran tan frecuentes (Padawer, 2015).

En términos generales, encontramos que la educación primaria suele reconstruirse a partir del recuento de características positivas, ya que se evocan recuerdos familiares y comunitarios. De cierto modo, la escolaridad en el nivel primario forma parte de la experiencia comunitaria de vida y en la escuela se recrean las alianzas y los afectos, pero también las fricciones comunitarias e interétnicas. En este sentido, la



escuela primaria significó para estas mujeres la necesidad de adaptarse a pautas culturales y lingüísticas ligadas a la cultura occidental, citadina y castellanizante. Esto se vincula con la poca adaptabilidad de la institución frente a las pautas culturales locales, ya que «continúa siendo un desafío [para las escuelas] entender otras formas no escolares de transmisión de conocimiento social que, con frecuencia, quedan subsumidas [...] y, por lo tanto, resultan desconsideradas, sancionadas socialmente y en ocasiones perseguidas» (Padawer, 2015, p. 131). Esto se manifiesta de manera preponderante en el uso de las lenguas (español/lenguas indígenas), ya que en el caso de Sara podía hablar su lengua, pero a escondidas de los maestros, pues la lengua instituida para la enseñanza fue, exclusivamente, el español.

En el análisis de las entrevistas aparece la coexistencia, durante la niñez, de dos comunidades de práctica: la escolar y la de reproducción doméstica. Ambas tienen mandatos, formas de acercarse al conocimiento y finalidades muy diferentes; pero lo que nos interesa destacar aquí son las maneras en que nuestras interlocutoras se han posicionado frente a esos ámbitos, y cómo los mismos han permeado sus conformaciones subjetivas y sus elecciones escolares.

Al indagar por la educación media, encontramos que constituye un espacio importante para el afianzamiento en las comunidades de práctica escolares, a la vez que permite la ampliación de las experiencias socioescolares entre las jóvenes de contextos indígenas y rurales. El ingreso a la educación media significa para las jóvenes el abandono de la casa familiar, y con ello la lejanía de las actividades agrícolas y de cuidado que el entorno primario demanda.

Asimismo, la migración a las cercanías de los colegios secundarios trae aparejado la convivencia con pares de distinta procedencia, filiaciones étnicas y de género, lo que les permite vivenciar nuevas experiencias sociales y lingüísticas. Durante este periodo aparecen las dificultades económicas y de orden simbólico, pues de manera constante surgen interrogantes tales como «¿estudiar es para mí?, ¿podré lograr-

lo?»». Esto se relaciona con las interpelaciones de las personas con quienes interactúan, principalmente los docentes, entre quienes prima la desconfianza sobre la posible capitalización de los saberes brindados en la educación media. Por último, finalizar este nivel marcará importantes diferencias con otras y otros jóvenes de su misma generación, debido a la red de contactos intercomunitarios con la que se cuenta, la ampliación de los repertorios lingüísticos (principalmente el afianzamiento en los usos verbales y escritos del español) y las posibilidades brindadas por la acreditación curricular (obtención de una diploma).

Queremos cerrar el capítulo destacando que el desarrollo de carreras universitarias aparece como una decisión que transgrede los mandatos comunitarios, asemeja sus recorridos socioescolares con las trayectorias de los varones de su misma edad y procedencia, y proyecta un horizonte de movilidad social, reconocimiento e igualdad de género.

El análisis realizado nos permite sostener que las identidades juveniles indígenas o rurales de las estudiantes, asumen nuevas significaciones al habitar la Universidad. Estas significaciones se construyen de formas situadas y particulares, por lo que resulta necesario pensar las identidades a partir de los sentidos sociales que ellas mismas producen. Creemos que en el caso de las jóvenes estas resignificaciones ocurren en dos sentidos, uno compartido con sus pares varones, en relación con sus pertenencias étnicas particulares y las reconfiguraciones de sus identidades indígenas a partir del paso por la educación superior, y otro, por ser mujeres, donde observamos la presencia tácita, pero también explícita, de posicionamientos críticos y/o reflexivos frente a los roles de género que determinan formas de ser y actuar específicas para mujeres y varones, presentes en las sociedades occidentales como en los pueblos a los que pertenecen. Roles que, como dijimos con anterioridad, ubican a las mujeres como las encargadas primarias de las tareas reproductivas y cuidado. Será objeto de futuras investigaciones indagar con más profundidad cuáles son los nuevos (si es que los hay) sentidos y significados

que ellas mismas le otorgan a sus identidades sexo-genéricas a partir de su tránsito por la Universidad.

Referencias bibliográficas

- Aikman, S. (2003). *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. IEP Ediciones.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, 5(1), 5-17. <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/320/297>.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf. Consultado el 5 de abril de 2021.
- Filmus, D., Miranda, A. y Zalarayan, J. (2003). La transición entre la escuela secundaria y el empleo: los recorridos de los jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Estudios del trabajo*, 26, 3-25 <https://www.aset.org.ar/docs/Filmus,%20Miranda,%20Zelarrayan%2026.pdf>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2009). *Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la educación. Situación socioeducativa de niñas, niños y adolescentes de comunidades rurales wichi y mbyá guaraní*. http://trabajo.gob.ar/downloads/pueblosindigenas/wichi_mbya_guarani.pdf.
- González, M., Cantore, A., García Palacios, M. y Enriz, N. (2019). Géneros, sexualidades e interculturalidad. Experiencias formativas de jóvenes mbyá y toba/qom en ámbitos escolares y sanitarios. En A. Hecht, M. García Palacios y N. Enriz (comps.), *Experiencias formativas interculturales de jóvenes toba/qom, wichi y mbyá-guaraní de Argentina* (pp. 51-66). Grupo Editor Universitario.
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural: trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Nueva Antropología*, 19(63), 153-175. <http://www.scielo.org.mx/pdf/na/v19n63/v19n63a8.pdf>.

- Hecht, A. (2010). *‘Todavía no se hallaron hablar en idioma’*. *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Lincom.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI)*.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Ministerio de Economía y Producción.
- Kropff, L. (2009). Apuntes conceptuales para una antropología de la edad. *Avá*, 16, 171-187. http://www.ava.unam.edu.ar/images/16/pdf/ava16_kropff.pdf.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima* (16.ª ed.). Cambridge University Press.
- Levinson, B., Sandoval Flores, E. y Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Luján, A., Soto, M. y Rosso, L. (2018). Experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad convencional del nordeste argentino. *Antropología Andina*, 5(1), 43-66. <https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/28025>.
- Ossola, M. (2015). *Aprender de las dos ciencias. Etnografía con jóvenes wichi en la educación superior de Salta*. EDUNSE.
- _____. (2020). Jóvenes indígenas y educación superior en Argentina. Experiencias y desafíos del ingreso, la permanencia y la graduación universitaria. *Desidades*, 26(8), 39-51. http://desidades.ufrj.br/es/featured_topic/jovenes-indigenas-y-educacion-superior-en-argentina-experiencias-ydesafios-del-ingreso-la-permanencia-y-la-graduacion-universitaria/.
- Ossola, M. y Hecht, A. (2011). Relatos de jóvenes sobre el wichi y el español en sus trayectorias escolares en la provincia de Salta. *Novedades Educativas*, 244, 7-11.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2013). La construcción de cohesión social en la ruralidad. En L. Pacheco Ladrón de Guevara, R. Román Pérez y M. Urteaga Castro-Pozo, *Jóvenes rurales. Viejos dilemas, nuevas realidades* (pp. 19-30). Universidad Autónoma de Nayarit: Juan Pablos Editor.
- Padawer, A. (2004). Nuevos esencialismos para la antropología: las bandas y tribus juveniles, o la vigencia del culturalismo. *Kairos: Revista de Te-*



- mas Sociales*, 8(14), 1-14. <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/ana-padawer.pdf>.
- _____ (2015). Infancia y trabajo a través de las generaciones: la transmisión de conocimientos vinculados a la reproducción social en contextos rurales en transformación. *Politica e Trabalho*, 43, 113-132. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/24603>.
- Rodríguez, N. (2020). *Interculturalidad y Universidad: Desarrollo, avances y perspectivas del Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional de Salta*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.
- Rodríguez, N. y Ossola, M. (2019). University Tutoring and Intercultural Education: Debates and Experiences. *Alteridad*, 14(2), 172-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.02>
- Rojas, J. (2019). Estrategias educativas de mujeres jóvenes rurales del suroeste de la provincia de San Juan, Argentina. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 4, 1-18. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/2051/2296>.
- Romero, N., Rodríguez, J. y Salazar Acosta, L. (2020). *Jóvenes, escuela secundaria y políticas estatales. Impactos de la AUH en la provincia de Salta*. EUNSA: Editorial de la Universidad Nacional de Salta.
- Urteaga Castro-Pozo, M. (2010). Género, clase y etnia. Los modos de ser joven. En R. Reguillo (coord.), *Los jóvenes en México* (pp. 15-51). FCE.
- Valladares, L. (2008). Ser mujer y ser joven en las comunidades indígenas de México. En L. Pérez Maya (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina* (pp. 69-91). INAH.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2016). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

«La mujer indígena también puede salir adelante»: Perspectivas y trayectorias de mujeres kichwa universitarias

Diana Ávila Camargo
María Sol Villagómez Rodríguez
Sebastián Granda Merchán

Introducción

El presente artículo recupera parte de los resultados de la investigación *Mujeres indígenas y educación superior*, desarrollada por el Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS). La investigación se desarrolló entre el 2017 y 2018, y su propósito central fue analizar el papel de la educación superior en el empoderamiento, autonomía y emancipación de las mujeres indígenas. La investigación tomó como caso de estudio la experiencia de ocho mujeres indígenas *kichwa* que cursaron la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS.

A partir del análisis de la información recolectada a través de entrevistas en profundidad y grupos focales, el artículo reconstruye la experiencia universitaria de las ocho mujeres, desde el momento en que deciden ingresar a la Universidad, pasando por sus vivencias durante el proceso formativo, hasta su vida posterior a la graduación. Las dos preguntas que guiaron la reflexión son las siguientes: ¿qué estrategias/alianzas pusieron en juego las mujeres indígenas para ingresar a la Universidad y sobrellevar el proceso formativo? y ¿cuáles fueron los aportes de la formación universitaria en su vida personal y profesional?

Con fines expositivos, el artículo se encuentra organizado en cuatro partes. En la primera se realiza un rápido repaso de la producción académica generada en América Latina en torno a la problemática de mujeres indígenas y educación superior. Luego se presentan los criterios definidos para la selección de las mujeres que participaron en la investigación y las estrategias que se utilizaron para recabar información. La tercera parte se orienta a analizar la experiencia de las mujeres en relación con su ingreso a la Universidad y el proceso formativo; y, la última, discute los aportes de la formación universitaria en su trayectoria de vida.

Mujeres indígenas y educación superior: un campo de estudio emergente

El campo de estudio sobre pueblos indígenas y educación superior emerge en América Latina a finales del siglo anterior e inicios del presente, conforme la población indígena fue accediendo y teniendo una mayor presencia en los sistemas de educación superior. Dos factores fueron centrales en dicho proceso: 1. las demandas de las organizaciones indígenas por acceso a la educación superior, y, como correlato de lo anterior, 2. la apertura de los sistemas universitarios y la creación de programas de diferente índole para atender dichas demandas.

Con relación al primer factor, se evidencia a partir de la década de los 80 del siglo pasado un desplazamiento de las demandas de las organizaciones indígenas, desde la educación básica hacia la educación superior (2001), proceso que encuentra su explicación de fondo en los cambios vividos por la población indígena de la región y los nuevos desafíos a los que se vio enfrentada. Entre los cambios y desafíos que permiten entender dicho desplazamiento constan los siguientes:

(...) el cada vez mayor número de estudiantes indígenas que lograron concluir la educación secundaria, los procesos acelerados de urbanización de la población indígena y las implicaciones que ello ha tenido en relación con nuevos y mayores requerimientos de formación, la necesidad de contar con cuadros políticos para la gestión de las organizaciones

indígenas, la urgencia de contar con recursos profesionales capacitados para concretar las demandas centrales de las organizaciones indígenas, como el fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, la implementación de políticas de salud de carácter intercultural, la concreción del pluralismo jurídico, entre otras. (Ávila *et al.*, 2018, p. 40)

Con relación al segundo factor, a partir de 1990 se constata en la región la creación de un sinnúmero de programas universitarios para atender las demandas formativas de la población indígena. Se trata de programas de diferente tipo, en diferentes áreas del conocimiento, e impulsados por Universidades convencionales, Universidades interculturales, pero también por Universidades propias (creadas por las mismas organizaciones indígenas). Para el año 2016, se calculaba que en América Latina estaban en operación más de cien iniciativas de educación superior para pueblos indígenas (Mato, 2016; López *et al.*, 2009).

A partir de este momento particular, mucha tinta corrió y se dieron avances importantes en materia de producción académica con la intención de comprender la problemática. En un primer momento, el esfuerzo se orientó a sistematizar las experiencias impulsadas por Universidades convencionales, interculturales y propias en materia de educación indígena, esfuerzo que contribuyó a visibilizar la diversidad de iniciativas educativas y a recuperar las innovaciones que aquellas plantearon en materia curricular, pedagógica y didáctica, lingüística y de gestión.¹³

Con el pasar de los años, y conforme las iniciativas fueron consolidándose, se comenzaron a producir en la región investigaciones de corte más analítico que hicieron hincapié en diferentes aristas de la problemá-

13 Destacan, en este primer momento de producción académica, los trabajos coordinados por Daniel Mato (2008, 2009a, 2009b), en el marco del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*, impulsado por la Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Dichos trabajos contaron con la participación de un grupo importante de académicos, gestores y educadores indígenas y no indígenas de la mayor parte de países de la región.



tica. A partir del trabajo de Ávila *et al.* (2018), y de una revisión ulterior realizada para el presente artículo, se puede constatar que los estudios de este segundo momento han priorizado cuatro dimensiones centrales: el acceso de la población indígena a la educación superior, la permanencia en la educación superior, la pertinencia social, cultural y lingüística de la oferta educativa; y, con menos relevancia, los aportes de la formación universitaria en la vida individual y colectiva de la población indígena.

Una constante de las investigaciones producidas en este segundo momento constituye la escasa atención prestada al tema de género, situación que se ha manifestado de dos maneras: la existencia de muy pocos estudios que tienen como tema central la experiencia de las mujeres indígenas, por un lado, y la invisibilización de la variable de género el momento de analizar la problemática, por otro. Se trabaja a partir de la categoría genérica de *pueblos indígenas*, sin evidenciar la especificidad de la experiencia de las mujeres indígenas en el acceso a la educación superior y su permanencia, el nivel de pertinencia de los programas universitarios en relación con este grupo poblacional particular, ni la incidencia que la educación superior tiene en la vida personal y profesional de las mujeres indígenas (Ávila *et al.*, 2018).

No es sino en el transcurso de la década del 2010 que se comienzan a producir y publicar en la región estudios sobre la problemática particular de mujeres indígenas y educación superior, siendo los últimos años (del 2015 al 2020) los más prolíficos¹⁴. En esta línea destacan, por ejemplo, el trabajo de Cuenca y Patiño (2014) sobre la experiencia de profesionalización de mujeres indígenas de Perú y Bolivia; los aportes de González (2018), González (2020), Jasso y Rosas (2015), Martínez, Tuñón y Evangelista (2020), y Olivera (2017) sobre la experiencia de mujeres indígenas mexicanas; las investigaciones de Santamaría (2015,

14 Para este trabajo se realizó una revisión detallada de lo producido en la región en torno a la problemática *mujeres indígenas y educación superior*, y que se ha publicado en las principales bases bibliográficas digitales: Scopus, Web of Science, Redalyc y SciELO. En total, se encontraron 21 artículos y capítulos de libro.

2016) y Gnecco-Lizcano (2016) sobre las mujeres indígenas colombianas; y el trabajo de Hecht *et al.* (2018) sobre la trayectoria de maestras indígenas de Argentina.

Al hacer un balance de la producción académica generada sobre la temática en cuestión se evidencian algunas tendencias. Con relación a los pueblos indígenas y países priorizados, encontramos que la mayor parte de estudios se refieren a la experiencia de mujeres indígenas de diferentes comunidades de México. Le siguen en importancia numérica aquellos trabajos e investigaciones que discuten la experiencia de mujeres indígenas de Colombia, Perú y Bolivia; y, al final, estudios sueltos que se refieren a las mujeres indígenas universitarias de Argentina, Chile, Ecuador y Nicaragua¹⁵.

Si consideramos como criterio la problemática priorizada, encontramos que la mayor parte de estudios centran la atención en el tema del acceso de las mujeres indígenas a la educación superior y su permanencia en la misma, lo cual es entendible si consideramos el acceso limitado que han tenido las mujeres indígenas a este nivel educativo, así como las dificultades extra que, por su condición de género, han tenido que enfrentar para sobrellevar el proceso formativo y titularse. Tres buenos ejemplos de investigaciones que abordan las problemáticas arriba señaladas constituyen el trabajo de Jaso y Rosas: *Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género* (2015), de Gnecco-Lizcano: *Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior* (2016), y de Riquelme: *Mujer estudiante indígena de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío Bío. Análisis de los estancamientos, avances y desafíos en las políticas de éxito académico en carreras culturalmente hegemónicas* (2018).

15 Para el caso de Ecuador, en particular, encontramos dos estudios que tienen como tema central la experiencia de las mujeres indígenas en la educación superior: la tesis de maestría de Guaján (2014) sobre la experiencias de mujeres indígenas en dos Universidades privadas de Quito, y el artículo de Quisaguano (2018) que problematiza el tema del acceso de las mujeres indígenas a la educación superior.

Encontramos, también, aunque no con la misma importancia numérica, trabajos que tienen como tema central el aporte de la formación universitaria en la vida personal, profesional y política de las mujeres indígenas. Es el caso, por ejemplo, de la investigación de Santamaría: *Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia* (2016), sobre el aporte de la formación universitaria en la vida de dos lideresas indígenas del pueblo Arhuaco; del trabajo de Olivera: *Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural* (2017), que discute la incidencia de la formación universitaria en la construcción de agencia, en el caso de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz; y del trabajo de Cuenca y Patiño: *Profesionalización femenina desde los márgenes. Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior* (2014), que analiza, entre otros temas, el impacto que tiene la profesionalización en la vida de mujeres indígenas de Perú y Bolivia.

Finalmente, con relación a la perspectiva analítica priorizada, es destacable la apuesta de los estudios por visualizar la manera cómo las condiciones de género, en conexión con las condiciones étnicas, de clase y de región (varios de los estudios centran la atención en la experiencia de mujeres del contexto rural); marcan y constriñen las experiencias y posibilidades de las mujeres indígenas en la educación superior. Nos referimos a la apuesta de los estudios por problematizar la experiencia de las mujeres indígenas universitarias a partir de la noción y perspectiva analítica de la *interseccionalidad* (Lugones, 2019).

Se trata, en definitiva, de estudios que, en conjunto, contribuyen a evidenciar no solo las diferencias que existen a nivel de la experiencia de las mujeres y los hombres indígenas en relación con la educación superior, sino también las diferencias que existen entre las experiencias de las mujeres indígenas y las experiencias de las mujeres no indígenas, que constituyen el grueso de la población femenina que ha accedido a la educación superior en América Latina (CEPAL, 2014).

El presente texto tiene como propósito central contribuir a alimentar este campo de estudio emergente en la región, a partir de la reconstrucción de la experiencia universitaria de mujeres indígenas del Ecuador, y la discusión sobre los aportes de la formación universitaria en su vida personal y profesional.

Metodología

En términos metodológicos, la investigación optó por un enfoque cualitativo de corte biográfico-narrativo (Creswell, 2013), con el objetivo de reconstruir la experiencia de las mujeres indígenas universitarias a partir de su propia voz y perspectivas. Para el levantamiento de la información se conversó con ocho mujeres indígenas de la nacionalidad *Kichwa*, pertenecientes a diferentes comunidades rurales de la Sierra centro y norte del Ecuador¹⁶:

Zona	Nombre de la entrevistada ¹⁷	Comunidad
Sierra central (provincia de Cotopaxi)	Julia	Jatun Era
	Teresa	Guayama San Pedro
	Esther	Chugchilán
	Clemencia	San Isidro
Sierra norte (provincias de Pichincha e Imbabura)	Dorys	Tunibamba
	María	San Clemente
	Rosario	Carrera
	Hilda	San Antonio de Cangahua

16 La Sierra constituye la zona de los Andes ecuatorianos en la que vive la mayor parte de la población Kichwa, la nacionalidad indígena más numerosa del país.

17 Los nombres de las mujeres entrevistadas han sido cambiados, así como los nombres de aquellas personas a las que las mujeres hacen referencia en sus relatos.

La selección de las mujeres se realizó teniendo en cuenta tres criterios: haber cursado y culminado los estudios universitarios en la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS, ser comuneras activas y ejercer liderazgo en sus comunidades, y, encontrarse, al momento de realización del trabajo de campo, en el ejercicio de la profesión docente o vinculadas a actividades educativas.

El hecho de que todas las mujeres sean graduadas de la Carrera de EIB constituye una especificidad importante de la investigación, que permite entender los resultados que se presentarán en las siguientes secciones, pero también algunas diferencias que existen entre sus experiencias y la de aquellas que se han formado en programas universitarios estándar, ofertados por Universidades convencionales.

La Carrera de EIB constituye un programa de licenciatura que fue conceptualizado y diseñado para profesionalizar a los educadores comunitarios de las escuelas indígenas de las zonas rurales del país. En esa medida, es un programa que ha incluido una discusión importante sobre temas relacionados con los ámbitos sociopolítico, antropológico y lingüístico (además de los temas curriculares y didácticos con enfoque intercultural, propios de la formación docente); y que ha optado por una modalidad de estudio particular que ha permitido que los estudiantes continúen laborando en las escuelas comunitarias y conectados con la vida de sus comunidades: la modalidad a distancia con encuentros presenciales en territorio¹⁸.

El levantamiento de la información se realizó a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. Cada una de las entrevistas duró entre una y dos horas, y giraron en torno a tres temas centrales, previamente definidos por el equipo de investigación: la motivación y el acceso a la Carrera, los problemas que enfrentaron durante los estudios y las estrategias/alianzas que pusieron en juego para sobrellevar el pro-

18 Para el trabajo cotidiano, la Carrera cuenta con seis centros de apoyo que se ubican en las zonas donde viven y trabajan los estudiantes.

ceso formativo, y, los aportes de la formación universitaria en su vida personal y profesional.

Una vez concluidas las entrevistas, se realizaron dos grupos focales con el objetivo de profundizar y confrontar la información recolectada a través de las entrevistas a fondo. El primer grupo focal se realizó en Latacunga, provincia de Cotopaxi, con las mujeres de las comunidades de la Sierra centro, y el segundo se realizó en Cayambe, provincia de Pichincha, con las mujeres de las comunidades de la Sierra norte.

Finalmente, para el análisis de la información recolectada se utilizó el modelo *Noticing-Collecting-Thinking* propuesto por Freise (2019). El cual nos permitió identificar y reflexionar sobre aquellos elementos comunes y nodales de la experiencia de las mujeres indígenas durante el proceso formativo universitario, pero también sobre el aporte de la formación en su trayectoria de vida personal, profesional y comunitaria.

Acceso a la Universidad y proceso formativo

A partir del análisis de la información recolectada a través de las entrevistas en profundidad y los grupos focales, podemos argumentar que el ingreso a la Universidad y el proceso formativo en sí mismo plantearon grandes desafíos a las mujeres indígenas, sobre todo, si consideramos sus historias de vida y el contexto del que provienen; e implicó la puesta en práctica de diferentes estrategias y la activación de redes de colaboración de diferente índole. En lo que sigue, haremos referencia a estas diferentes dimensiones.

Con relación a la historia de vida y el contexto, es importante destacar tres elementos clave que comparten las mujeres entrevistadas, y que ayudan a comprender el esfuerzo titánico que tuvieron que desplegar para ingresar y cursar los estudios universitarios: todas provienen de contextos de pobreza y, en algunos casos, de extrema pobreza; provienen de familias con historias de analfabetismo y escolaridad inconclusa, y de espacios de convivencia familiar y comunitaria regulados por un

orden machista, en el que las mujeres (adultas, jóvenes y niñas) han llevado la peor parte¹.

Los tres factores arriba anotados marcaron la vida de las mujeres entrevistadas, y, de manera especial, su trayectoria educativa: todas las mujeres, sin excepción, reportan un acceso tardío a la escuela primaria, ya sea por falta de recursos de la familia o porque se priorizó el estudio de los hijos varones; fuertes problemas de rezago escolar debido a los continuos cortes que tuvieron que hacer en sus estudios por temas laborales, la maternidad y falta de apoyo de sus familias; y, como derivación de lo anterior, la reducción drástica de sus posibilidades de acceso a la educación superior. Con relación al tema, Clemencia y Teresa comentan lo siguiente:

Bueno, yo salí a trabajar desde los doce años. Anteriormente en las comunidades no teníamos acceso a la educación. Terminé la escuela y yo salí a trabajar en... primero de empleada doméstica. Yo vine, en sí, a estudiar el bachillerato a los 18 años. Luego ya pasó un largo proceso para poder integrarme a la Universidad, con el apoyo..., bueno ya, más bien, casada. Fue muy compleja mi situación para poder ingresar a la preparación universitaria (...). (Clemencia, 2017)

(Ingresé a los) trece años en primer grado, porque antes a las mujeres no querían que vayan a la escuela, sino que tenían que estar solo los varones. Y las mujeres en la casa tenían que cocinar, lavar, y cuidar animalitos, a los hermanos pequeños, ayudar a la mamá, principalmente. Esa era nuestra labor. (Teresa, 2017)

A pesar de los obstáculos arriba señalados, las mujeres lograron concluir la formación primaria y secundaria, y, con el tiempo, lograron acceder a la Universidad. En todos los casos, el esfuerzo desplegado por las mujeres entrevistadas para acceder a la educación superior tuvo, como

1 Informes e investigaciones sobre la temática reportan situaciones similares para las mujeres indígenas del Ecuador y de las zonas rurales de la Sierra, en particular. Ver, por ejemplo, los informes de la CEPAL y FILAC (2020), FILAC, ORDPI y ONU Mujeres (2020); y los estudios de Radcliffe (2014) y Picq (2009).

resorte y telón de fondo, una fuerte motivación personal por dejar atrás su situación de penuria y construir una mejor vida para ellas y sus familias:

Bueno, yo ingresé hace ocho años a la Universidad. El motivo mío era más fuerte, quizás desde muy joven yo... yo sufrí bastante, quizá, maltrato psicológico diríamos, ¿no? Por el hecho de que las mujeres no valemos, las mujeres esto..., y, sobre todo, en el mundo indígena ha sido así. En algunas circunstancias el machismo es lo que prevalece en algunas familias. Y bueno, mi decisión era que tengo que estudiar, tengo que estudiar, y tengo que prepararme. Y... logré entrar a la Universidad. Dije, primero me motivaba bastante el trabajo comunitario. No sé, tenía ganas de trabajar en algo de la parte social, sobre todo. (Clemencia, 2017)

Conectado con lo anterior, está otro tema que aparece con frecuencia, y que tiene que ver con el valor asignado a la educación superior: para todas las mujeres entrevistadas la educación universitaria constituye un dispositivo fundamental para mejorar sus condiciones de vida en términos económicos, pero también para redefinir el lugar que ocupan en el ámbito familiar, laboral y comunitario. Con relación al tema, Esther comenta lo siguiente: «(...) si no estudiamos no somos nadie (...), si no estudiamos nos quedamos en la casa, igual vamos a ser pisoteadas, maltratadas, no por nadie, sino por nuestros mismos esposos. Y eso me ha motivado mucho» (2017).

Otro dato interesante a destacar, es que todas las mujeres entrevistadas fueron las primeras de sus familias en acceder a la educación superior, situación que marca una distancia abismal con la historia educativa de sus padres y madres (mientras sus padres lograron cubrir algunos años de primaria, todas sus madres eran analfabetas), y les convirtió en un modelo y referente al interior de sus familias y comunidades.

Redes de apoyo y formación universitaria

Ahora bien, para el acceso a la Universidad y el proceso formativo fue clave no solo el interés y el esfuerzo desplegado por cada una de las mujeres entrevistadas en términos individuales. Fue fundamental, también,

la convergencia y apoyo de diferentes actores: generalmente, personas de confianza que les motivaron y apoyaron para ingresar a la Universidad, pero también para continuar y concluir la Carrera. Similares experiencias son reportadas por Hetch *et al.* (2018) en su estudio sobre la trayectoria de educativa de maestras tobas/qom y mbyá guaraní de Argentina.

Un actor que aparece de manera recurrente y con fuerza en las entrevistas, son las madres de las mujeres indígenas. Las madres fueron, sobre todo, un apoyo moral, aunque en ciertos casos, también fueron un apoyo económico central para que aquellas concretaran su decisión de estudiar y concluyeran los estudios. Hilda comenta lo siguiente en relación con el tema:

(...) Mi mami decía: «no quiero que seas como uno, no quiero que no tengas en donde trabajar porque, cuando está estudiando al menos consiguen un trabajo», y eso, eso decía mi mami. Entonces estaba más pendiente. Igual para entrar al colegio, me decía que vaya a estudiar, «aunque sea he de dejar de comer, he de dejar de vestirme, pero anda estudiando», (...) igual fue para entrar a la Universidad. (Hilda, 2017)

Las madres también cumplieron un rol fundamental a la hora de cubrir ciertas necesidades básicas de las mujeres entrevistadas, como el cuidado de los hijos, sobre todo, en aquellos casos en los que las mujeres se encontraban separadas de sus parejas o en los que sus parejas, por diferentes razones, no colaboraron en el tema. Apoyo fundamental, por cuanto aseguró la asistencia de las entrevistadas a los encuentros presenciales programados por la Carrera durante los fines de semana, pero también la creación de las condiciones necesarias para el estudio y el cumplimiento de las tareas².

Otro actor que aparece con relevancia en los testimonios son las misiones religiosas, situación que no es de extrañarse, si consideramos la

2 Como se adelantó arriba, la Carrera de EIB es un programa que opera en modalidad a distancia, en la que el trabajo autónomo por parte de los estudiantes es fundamental.

presencia histórica de la Iglesia en las zonas rurales indígenas del Ecuador, con sus altos y bajos. El apoyo brindado por las misiones, al igual que el de las familias nucleares, fue de carácter moral, pero también económico, y fue decisivo para que varias de las entrevistadas ingresaran a la Universidad y concluyeran los estudios. Al referirse a las personas que le apoyaron en su vida universitaria, Teresa recuerda lo siguiente:

Y bueno, gracias. Yo siempre paso agradeciendo al padre Roberto Calazacón, quien había llegado de saber que yo no tuve ni estudio ni trabajo. Vino a mi casa (...), bueno, primero nos insultó. Gracias a eso estoy aquí; yo agradezco a él. Dijo: «¿para eso te casas?», que «no deberías casar», «tienes que estudiar, y acaso por lo que tienes una hija, ya te va a virar el mundo» me dijo eso, me acuerdo. Dijo, «tú tienes que ser alguien en la vida, una vez que estás en estudio, ya tienes que culminar el estudio y no tienes que quedar en la casa; quiero verte el sábado en clase». (Teresa, 2017)

En ciertos casos, el apoyo económico de las misiones religiosas llegó vía fondos de la cooperación internacional, otro actor que ha tenido una presencia importante en el mundo indígena rural. Es el caso, por ejemplo, de Rosario e Hilda, quienes recibieron apoyo financiero de la Casa Campesina de Cayambe, institución de la Comunidad Salesiana, a través de un proyecto de desarrollo financiado por la Cooperación Española.

Por último, las organizaciones comunitarias también fueron actores clave en el proceso formativo de las mujeres entrevistadas. El aporte, en este caso, no fue económico, sino de carácter simbólico y legal a través del aval y visto bueno para ingresar a la Universidad³. Al referirse a este tema, Rosario (2017) comenta lo siguiente:

Bueno, en esa parte, la comunidad no me lo negó. No me ha negado porque, en realidad, yo desde pequeña fui parte comunitaria en las

3 En algunas zonas de la Sierra y la Amazonía todavía se mantiene la práctica de que la organización comunitaria da el aval a los comuneros para su ingreso a la Universidad. También la organización puede pedir que los comuneros se retiren de los estudios, si es que transgreden alguna norma fundamental de la convivencia comunitaria.

mingas, bueno, en las reuniones hasta que yo tenga mayoría de edad. Al menos si ya tuve mayoría de edad, ya fui comunera por mi esposo. Entonces era una persona responsable, no me negó, y enseguida me dio lo que es el certificado. Entonces, dijo: «está bien siga, estudie, queremos que haya profesionales en la comunidad».

El día a día de la formación y las dificultades

Para cerrar esta sección queremos referirnos a las dificultades que las entrevistadas tuvieron que sortear en el día a día durante el proceso formativo universitario. El primero tiene que ver con el tema de la maternidad, aspecto que está directamente vinculado con el orden machista del espacio familiar, al que hicimos referencia anteriormente.

De las ocho mujeres entrevistadas, siete son madres, y, en todos los casos, la crianza recayó bajo su responsabilidad. El momento en que ingresaron a la Universidad, su situación se complicó aún más, y tuvieron que reorganizar su tiempo para responder a las exigencias académicas. Como vimos anteriormente, en la mayor parte de casos, las madres de las entrevistadas brindaron un apoyo importante, sin embargo, se trató de apoyo intermitente, por cuanto estaba centrado fundamentalmente en los días de los encuentros presenciales. El resto del tiempo, la crianza siguió en manos de las mismas mujeres.

La maternidad, en las condiciones arriba señaladas, constituye un tema fundamental para las entrevistadas por cuanto no les permitió dedicar todo el tiempo que hubieran querido al trabajo universitario, pero también porque interfirió con la continuidad del proceso formativo y lo extendió de una manera considerable. Este fue el caso, por ejemplo, de Dorys (2017), quien tuvo que dejar varias veces la Carrera y terminó graduándose a los diez años de haber ingresado a la Universidad:

(...) entonces nació mi segunda hija y todo se me complicó. Ya no podía ir a clases..., yo fui hasta el último encuentro, pero embarazada. Ya di a luz y se hizo más difícil, no tenía con quien dejarle a mi hija. Y fue ahí cuando me retiré un poco..., todos los problemas empezaron ahí.

Decidí darme un tiempo, hasta que mi hija estuviese grande. Dejé cuatro años. Bueno, mi hija estaba un poquito más grande, y nuevamente me quedé embarazada de la tercera. Entonces fue otro retroceso, ya no era con una, ni con dos, ya era con las tres.

El testimonio anterior es relevante por cuanto evidencia no solo los problemas que las mujeres entrevistadas tuvieron que enfrentar en el día a día del proceso formativo, sino también porque da cuenta de manera clara la voluntad y tenacidad para continuar con los estudios y graduarse, a pesar de los obstáculos; dos cualidades que encontramos en las ocho mujeres entrevistadas.

La otra dificultad importante hace referencia al tema académico. Para todas las mujeres, el aprendizaje de los contenidos de las diferentes asignaturas y la realización de las tareas constituyó un desafío importante que, en más de una ocasión, les llevó a pensar seriamente en la posibilidad de retirarse.

Entre las razones que las mismas mujeres entrevistadas esgrimen para explicar las dificultades académicas se encuentran las siguientes: la historia escolar previa, caracterizada generalmente por la discontinuidad; el tiempo transcurrido entre la graduación del bachillerato y el ingreso a la Universidad, que hizo que buena parte de las entrevistadas perdiera la práctica y ciertas habilidades académicas básicas; la falta de conexión entre lo que aprendieron en la escuela/colegio y los requerimientos académicos de la Carrera; y el débil manejo del castellano, lengua con la que se trabaja en la Carrera.

O sea, eran bastante difíciles las palabras. O sea, vocabulario desconocido, sí. Pero lo mismo, nosotros comprábamos este diccionario sinónimos-antónimos, esos grandotes que sabían vender, también a crédito. Todo era a crédito (risas). Entonces, comprábamos eso, y con eso, más que todo. Porque antes no había ni internet, ni computadoras, nada. Entonces, nosotros con eso, y máquina de escribir teníamos. Ahí presentábamos. Eso era. Es que era así. (Teresa, 2017)

Para solventar las dificultades académicas y sobrellevar el proceso formativo, las mujeres pusieron en práctica diferentes tipos de estrategias: realización de resúmenes, mapas conceptuales, búsqueda de palabras en el diccionario, búsqueda de información extra en bibliotecas de las ciudades cercanas, en internet, entre otras. También fue central el trabajo colaborativo con el resto de compañeras de aula, como reporta Hilda (2017):

Sí había bastantes mujeres (...), los trabajos, si es que teníamos que hacer, nos ayudábamos de una a otra. Nos reuníamos en las tardes, si teníamos tiempo; y nos ayudábamos entre todas. Si algo no entendíamos, preguntábamos entre compañeras, entonces sí era una experiencia bonita.

En varios casos, también fue central el apoyo de terceros: personas de las misiones u ONG que operaban en la zona y que, por su formación y experiencia, estaban en condiciones de apoyar académicamente a las mujeres. Es el caso, por ejemplo, de Teresa, para quien fue central el apoyo recibido por voluntarios de una de las ONG que trabajaba en su comunidad:

Aquí tenía unos voluntarios de Ecuador Volunteer, que me apoyaban mucho. Eran de Estados Unidos, ellos. Ellos hablaban distinto el castellano. Entonces, sin embargo, decía: «Sí, si está bien». Yo siempre le decía, Josico se llamaba: «Josico, ayúdame viendo si está bien» decía. Cogía y decía: «a ver, traiga, traiga», de ahí le digo: «por fis», y de ahí dice: «sí, si está bien, como ustedes hablan así, está bien, pero si es que es para nosotros, no», dice. Entonces, él siempre por ahí ponía algunas palabritas. (Teresa, 2017)

Aportes de la formación universitaria

Hasta aquí hemos analizado la experiencia de las mujeres indígenas durante el proceso formativo universitario, y, de manera particular, las estrategias que pusieron en juego para sobrellevar los estudios y graduarse. Pero ¿qué ocurre a nivel del impacto de la formación universitaria? ¿Se puede sostener que su paso por la Universidad aportó en su trayectoria de vida?, ¿en qué ámbitos se evidencian los aportes?

Similar a lo reportado por Santamaría (2015) y Cuenca y Patiño (2014), constatamos que el paso por la Universidad tuvo un efecto positivo en la vida de las mujeres indígenas entrevistadas y que marcó, definitivamente, un antes y un después en su trayectoria de vida personal y profesional. Cuando nos referimos «a su paso por la Universidad» hacemos alusión no solo a lo que las mujeres vivieron y aprendieron en el transcurso del proceso formativo, sino también a la obtención del título universitario, bien simbólico altamentepreciado en los espacios en los que aquellas se desenvuelven.

A partir del análisis de la información recolectada, podemos argumentar que la formación universitaria permitió a las mujeres entrevistadas no solo mejorar su situación económica, apropiarse de un conjunto importante de conocimientos y habilidades para su vida personal y profesional, y adquirir reconocimiento al interior de la familia y comunidad; sino también, y como efecto de lo anterior, reconfigurar la visión que tenían de sí mismas y *re-posicionarse* en el ámbito familiar y comunitario.

Situación económica, conocimientos/ habilidades y prestigio

A pesar de que la mayor parte de las mujeres entrevistadas ya se encontraba trabajando antes de ingresar a la Universidad, todas coinciden en que los estudios universitarios, y, de manera particular, la obtención del título, les permitió mejorar su situación laboral. En algunos casos, la mejoría se dio gracias al acceso al nombramiento de docente⁴, mientras que, en otros, el mejoramiento fue fruto de su ascenso en el escalafón.

En todos los casos, el mejoramiento de la situación laboral significó, en el corto y mediano plazo, un incremento de sus ingresos económicos mensuales. Este aspecto es de una importancia capital en la vida de las entrevistadas pues, como veremos más adelante, dicho incremen-

4 Varias de las mujeres entrevistadas, como es común en las zonas rurales, trabajaban por contrato y no pertenecían oficialmente al magisterio.



to fue fundamental no solo para cubrir las necesidades familiares del día a día, sino también para replantear la relación con sus parejas y asegurar la posibilidad de decidir sobre el uso de los recursos económicos del hogar, entre ellos, los destinados a la educación de los hijos.

El acceso a un ingreso adecuado y estable constituye un logro fundamental en la vida de las mujeres entrevistadas. Sobre todo, si consideramos la situación de pobreza y extrema pobreza en la que vive la mayor parte de la población indígena ecuatoriana (CEPAL y FILAC, 2020) y, de manera particular, la situación de las mujeres indígenas de las zonas rurales, sector de la población de la población indígena en el que se concentra la pobreza y la extrema pobreza (Radcliffe, 2014; Picq, 2009).

Con relación al aporte de los estudios universitarios al desarrollo de «capital cultural», todas las mujeres, sin excepción, coinciden en que la formación universitaria les permitió apropiarse de un conjunto de conocimientos y habilidades centrales para cualificar y potenciar su desempeño en los diferentes espacios en los que se desenvuelven en el día a día: el familiar y el laboral, fundamentalmente, pero también el comunitario.

Un primer elemento importante, y que obviamente tiene que ver con la naturaleza de la Carrera de EIB, es el que hace alusión al aporte de la formación universitaria para cualificar su desempeño como docentes, en general, y como docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en particular. En esta línea se ubica, por ejemplo, el comentario de María, quien gracias a la formación recibida estuvo en condiciones de desmarcarse del modelo de educación tradicional y apostar por modelos más horizontales y efectivos en términos de aprendizaje:

(La Carrera) me brindó muchísimo apoyo pues, porque cuando yo trabajaba, antes de ingresar a la Universidad, casi el cincuenta por ciento trabajaba como los otros profesores, ya, solo del libro y el dictado y el copiado. Y así, pues, como nos han enseñado a nosotros, a lo tradicional. Pero gracias a la Universidad ya he seguido cambiando, actualizándome, utilizando nuevas metodologías, nuevas técnicas. En fin,

también he podido brindar apoyo mutuo a mis compañeros de trabajo (...) sí me ha ayudado hartísimo la Carrera. (María, 2017)

En la misma línea se ubica el comentario de Teresa, quien refiere que su paso por la Universidad le ayudó a reconocer la importancia de la vinculación de la práctica educativa con el contexto cultural y lingüístico de referencia de los estudiantes, y a desarrollar estrategias para propiciar dicha conexión en su trabajo cotidiano de aula:

Uno, al ser docente indígena, no deja que se desvincule lo que es de la cultura propia. Eso es lo más importante, porque si los chicos se desvinculan de su cultura, estamos fregados, puede ir desapareciendo toda la comunidad (...). La otra, es que nosotros, como maestras, también sentimos con los chicos como segunda mamá, por lo tanto, tenemos mucha confianza con ellos. También compartir en el mismo idioma materno que es el *kichwa*. (Teresa, 2017)

Un dato interesante a destacar es que, desde la perspectiva de las entrevistadas, la cualificación como docentes pasa no solo por contar con aquellas herramientas necesarias para el manejo solvente del currículo y las didácticas particulares del modelo de educación intercultural bilingüe, sino también, por contar con una comprensión profunda de los fines y fundamentos del modelo, como condición básica para aplicarlo en las escuelas en las que laboran y defenderlo frente a los profesores y padres de familia mestizos⁵.

En lo que al ámbito familiar se refiere, las mujeres entrevistadas reconocen como un aporte valioso de la formación universitaria, el haberles ayudado a revisar y reflexionar sobre el estilo de crianza de sus hijos, y a dejar de lado modelos excesivamente verticales y, en muchos casos, represivos. También consideran como un aporte fundamental de

5 En relación al último punto, no está por demás recordar la fuerte desacreditación que la Educación Intercultural Bilingüe ha sufrido desde su institucionalización en 1989, por parte de la población no indígena, pero también por parte de ciertos sectores de la población indígena que han preferido que sus hijos estudien en el subsistema de educación de la población blanco-mestiza.

la formación recibida el haberles dotado de los recursos necesarios para ayudar a sus hijos y sobrinos con el trabajo escolar, pero, además, para apoyar en los procesos de alfabetización de sus madres. Sobre el tema del apoyo escolar a los hijos, Dorys (2017) refiere lo siguiente:

La Carrera me ha ayudado mucho también (...) es por la relación con mis hijas también. O sea, me ayuda a estar con ellas, a yo mismo a veces tratar de explicarles lo que me vienen y preguntan: «mami, ¿cómo?». Es que ellas piensan que, porque yo ahora tengo el título, yo me sé todo. Entonces, yo digo: «a ver, vamos». Si yo no sé, les digo: «vamos a acá, investigamos» y hacemos; me siento orgullosa de mí misma, esa es la palabra que se puede decir.

Conectado con lo anterior, se encuentra el tema del prestigio. Las mujeres entrevistadas coinciden en que el proceso formativo universitario, refrendado por el título de licenciatura, les ha permitido contar con un reconocimiento importante al interior de sus familias y comunidades. Lo cual es entendible si consideramos el reducido porcentaje de mujeres indígenas que ha logrado acceder a la educación superior en el país, y el aún más reducido porcentaje de mujeres indígenas que ha logrado graduarse (Guaján, 2014). Sobre este tema, Esther (2017) refiere lo siguiente:

Al llegar a Chugchilán, o sea, me respetan mucho. Siempre me saludan con amabilidad y a mí me sorprende. Me dicen: «Esthercita, yo también voy a seguir estudiando como usted, y yo me fui a la misma Universidad que usted estudió». Y me dicen: «Pero para seguir esto, Esthercita, yo he tenido a usted como una imagen, de que usted ha luchado, ha salido adelante. Yo también soy madre soltera, tengo un hijo, y yo he visto que usted mucho ha luchado en eso»; y me decían que tener hijos, ser madre soltera, eso no dificulta para estudiar y ser profesional en la vida.

Como veremos más adelante, el tema del reconocimiento constituye un aspecto fundamental a la hora de entender el lugar protagónico que la mayor parte de las mujeres entrevistadas pasaron a ocupar en sus respectivas comunidades.

Redefinición de la subjetividad: autoestima, seguridad y agencia

Conectado con el tema anterior, se encuentra el tema del aporte de la formación universitaria a la redefinición de su subjetividad. Todas las mujeres coinciden en que la formación les permitió reflexionar sobre su situación como mujeres indígenas, valorarse y desenvolverse con más seguridad en los diferentes espacios en los que transitan en la vida cotidiana, incluido el laboral. En este sentido, es muy decidor el comentario de Hilda (2017):

Sí, como persona me ayudó a valorar lo que es ser uno mismo, y, como indígena, a valorarme y saber que una mujer indígena también puede salir adelante, y trabajar en donde..., en espacios que nos ofrecen. Y como profesional pues, a mí me ha ayudado muchísimo. Muchísimo me ha ayudado para... hasta para poder conversar con los compañeros... algunos compañeros sí discriminan la educación intercultural bilingüe. Entonces ahí nosotros hemos debatido bastante. Hemos visto las cosas que nos enseñaron. Yo digo que sí es un aporte fundamental, bastante ha aportado para mí.

También es relevante el relato de Rosario (2017), quien reflexiona en los siguientes términos sobre el aporte de la formación universitaria:

(...) Bastante me ha servido, de mucho, lo que es en la vida profesional. Lo que antes tenía miedo o temor ante los demás, al final ya no tuve. Al frente de padres de familia, a veces al frente de la comunidad, tenía que actuar y estar ahí uno dirigiendo, y sugiriendo pues... Me ha servido de mucho, me ha quitado ese temor, ese miedo que tuve antes. Y ahora, más que nunca cuando se tiene el conocimiento, puedo donde sea actuar, opinar, proponer ante mis compañeros. Con el rector apoyarle, decirle «hagamos esto», «esto sugiero» o «esto pienso».

El fortalecimiento de la autoestima y la seguridad se encuentra relacionado con otro tema fundamental: el de la agencia. Y es que, gracias a los avances que constatan en su trayectoria de vida personal y profesional, las entrevistadas reconocen y están conscientes de la capacidad



que tienen para revertir la historia de subordinación de las mujeres indígenas y apostar por la construcción de un porvenir más promisorio. El enunciado de Hilda arriba transcrito, con relación a que «la mujer indígena también puede salir adelante» (2017), constituye una clara evidencia de lo anterior.

En la misma línea se ubica el comentario de María (2017) quien, sobre la base de su experiencia individual, se refiere en los siguientes términos a las posibilidades de las mujeres indígenas:

No es un problema de que las mujeres indígenas sigamos estudiando, aunque con hijos. No, no es un problema. Más nosotros, con más responsabilidad, con valor, tenemos que seguir luchando para prepararnos (...). No porque somos mujeres vamos a quedarnos en la casa cuidando a los hijos y a los animales.

La formación universitaria y varios de los logros alcanzados como resultado de ella, ha permitido a las mujeres indígenas redefinir su *posición de sujeto* (Alcoff, 1989, en Martínez *et al.*, 2020), a saber: pasar de una posición de víctimas pasivas de un orden excluyente, en términos de género, etnia y clase, a una posición de sujetos proactivos y con una visión positiva del futuro; aspecto de una importancia transcendental si consideramos la fuerte desvalorización de sí mismas que vive la mayor parte de mujeres indígenas de las zonas rurales, por efecto de la exclusión y, muchas de las veces, de la violencia que enfrentan dentro del espacio doméstico (Pequeño, 2009).

El proceso de reconfiguración de su subjetividad se explica también, desde la perspectiva de las mujeres, por el enfoque priorizado por la carrera que cursaron, que enfatiza no solo en la formación pedagógico-didáctica, sino también en la formación sociopolítica, en la que la discusión de problemáticas relacionadas con el racismo, la discriminación de género, la agencia, la cultura e identidad, entre otros, ocupan un lugar central.

Al respecto, es importante poner en relieve el trabajo de los coordinadores y docentes de la Carrera (especialmente de las coordinado-

ras y docentes mujeres), que, continuamente, arengan a las estudiantes para que continúen con sus estudios y logren graduarse, a pesar de los obstáculos y la oposición que encuentran en sus mismos hogares. Son varias las referencias de las entrevistadas con relación al aporte del equipo humano de la Carrera para valorarse como mujeres, como mujeres indígenas; para valorar su cultura, sus conocimientos y lengua. Clemencia (2017) comenta lo siguiente respecto al tema:

Yo de la Universidad... bueno, en sí, yo a la Universidad le quiero muchísimo, porque en ella aprendí. Quizá fue una escuela de vida donde me decían «tienes que salir adelante, eres mujer», y donde, sobre todo, te valoran, ¿no? De que como mujer indígena valemos. Y había muchos docentes donde decían «no, sigue adelante». Claro, exigentes, pero también abiertos o a abrir los ojos a nosotros.

Re-posicionamiento en el espacio familiar y comunitario

Un último ámbito en el que puede evidenciarse el aporte de la formación universitaria es el que se refiere al lugar de las mujeres dentro del espacio familiar y comunitario. La mayor parte de las entrevistadas coinciden en que la formación universitaria les permitió desacomodar el orden familiar y comunitario estatuido, y *re-posicionarse* en ambos espacios, con más o menos éxito.

Como se adelantó anteriormente, la formación universitaria permitió a las mujeres indígenas mejorar su situación laboral y económica de una manera significativa. Dicho mejoramiento fue fundamental no solo para atender las necesidades económicas del hogar, sino también para romper la relación de dependencia con su pareja. Dorys (2017) refiere lo siguiente referente a este tema:

(Los estudios universitarios) nos ayudan a salir un poco del machismo en el que siempre nos hemos encontrado. O sea, yo pienso de esa manera. Es que muchas veces por el hecho de no haber estudiado, nosotras tenemos que ser sumisas al esposo, y siempre esperar a que ellos nos den, o a que ellos estén delante de nosotros. O sea, las personas que no

estudian nos toca estar atrás, atrás del esposo; el esposo adelante y la esposa atrás.

En la misma línea se encuentra la apreciación de Rosario (2017):

(...) las mujeres valemos mucho, tenemos la misma capacidad, tenemos el mismo reto, por lo tanto, tenemos derecho a hacer que nuestra vida sea profesional. O sea, a depender de mí misma, como alguien dice. En mi caso, yo dependía solo de mi esposo, o sea, ¿yo dónde estuviera ahorita? Ama de casa, agricultura... Bueno, eso también no es malo, pero ¿si no hubiese sido profesional? Vale depender de uno mismo, de una misma, para poder salir adelante.

Tanto el testimonio de Dorys como el de Rosario son interesantes porque dan cuenta no solo de los cambios vividos, sino también de la situación de subordinación que las mujeres indígenas viven dentro del espacio familiar, situación marcada por una fuerte dependencia financiera y, como efecto de lo anterior, por la imposibilidad para tomar decisiones sobre su propia vida y la de la familia en su conjunto.

Otro elemento que aparece de manera recurrente en las entrevistas, y sobre el cual ya comentamos brevemente cuando nos referimos al tema del prestigio, hace referencia al *re-posicionamiento* de las mujeres en el ámbito comunitario. Varias mujeres reportan que su paso por la Universidad y, de manera particular, la obtención del título, les permitió también redefinir su lugar dentro de sus comunidades: de ser mujeres que tenían muy poca incidencia en las decisiones de la vida de la comunidad, pasaron a tener un rol protagónico en la vida de ella, vía el acceso a cargos clave en la organización o a través del asesoramiento recurrente, por pedido de las mismas organizaciones.

Lo anterior tiene que ver, entre otras cosas, con la nueva imagen que ganaron frente a los ojos de los comuneros, a saber, la imagen de personas con los conocimientos y habilidades necesarios para cubrir cargos directivos, pero también para asesorar en temas delicados de la vida comunitaria. Es el caso, por ejemplo, de Clemencia, quien además

de haber sido un miembro activo en la organización de su comunidad en diferentes momentos, es continuamente convocada para asesorar en temas relacionados con el acceso y el manejo del agua, uno de los temas más controvertidos en su comunidad.

No está por demás decir que, en varios casos, el *re-posicionamiento* dentro del espacio familiar y comunitario fue fuente de tensiones e, inclusive, de confrontaciones abiertas con sus parejas, quienes no aceptaron de buena manera el ver que sus esposas pasaran a cumplir roles protagónicos en ambos espacios, roles que, tradicionalmente, han estado en manos de los hombres.

Conclusiones

El campo de estudio sobre mujeres indígenas y educación superior es un campo emergente en la región, pero que ha ido consolidándose y ganando presencia en los últimos años. Se evidencian esfuerzos interesantes desde la Academia por comprender la especificidad de la experiencia de las mujeres indígenas en el acceso a la Universidad y el proceso formativo, y, también, aunque en menor medida, por explicar la incidencia que la formación universitaria tiene en su trayectoria de vida personal y profesional.

A partir del análisis de la experiencia universitaria de ocho mujeres indígenas *kichwas* de la Sierra centro y norte del Ecuador, hemos buscado, en este trabajo, contribuir a enriquecer la discusión de dicho campo de estudio, y a explicar el lugar que ocupa la educación superior en la trayectoria de sus vidas en contextos rurales.

En línea con estudios generados en el país que han reflexionado de manera directa o tangencial sobre el proceso de escolarización de las mujeres indígenas y su impacto⁶, hemos constatado, en el presente estudio, que la educación superior constituye un recurso supremamente

6 Ver por, ejemplo, el trabajo de Prieto (1998), Prieto *et al.* (2005), Bernal (2007) y Radcliffe (2010).



importante en la vida de las mujeres indígenas de contextos rurales, por cuanto les ofrece el capital cultural y simbólico necesarios para mejorar sus condiciones de vida, pero también para poner en tensión y resquebrajar las relaciones de subordinación que viven en los espacios familiar, laboral y comunitario.

Lo anterior contribuye a explicar no solo la imagen altamente positiva que las mujeres indígenas tienen de la educación superior, sino también el esfuerzo titánico que despliegan para acceder a la Universidad, para sobrellevar el proceso formativo, y para, finalmente, graduarse; esfuerzo que contempla la puesta en juego de un abanico importante de estrategias y la activación de redes de colaboración de diferente índole.

Con miras a profundizar la comprensión de la problemática de mujeres indígenas y educación superior en el contexto ecuatoriano, consideramos necesario, en el corto y mediano plazo, ampliar la mirada hacia la experiencia universitaria de mujeres indígenas de la Amazonía, así como también a la experiencia de aquellas mujeres indígenas que optan por programas universitarios estándar, ofertados por Universidades convencionales y de contextos urbanos.

Referencias bibliográficas

- Ávila, D., Granda, S. y Villagómez, M. S. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado del arte. *Revista Ciencias de la Educación* (41), 37-58.
- Bernal, G. (2007). Mujeres indígenas líderes y escuela. *Sophia* (3), 115-149.
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas.
- CEPAL y FILAC. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. Naciones Unidas.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. SAGE.

- Cuenca, R. y Patiño, P. (2014). Profesionalización femenina desde los márgenes. Trayectorias de mujeres indígenas hacia la educación superior. En S. Vargas, *Bajo el radar de Sofía. Oportunidades y barreras de las profesionales en el Perú* (pp. 77-107). Instituto de Estudios Peruanos.
- FILAC, ORDPI y ONU Mujeres. (2020). *Derechos de las mujeres indígenas. A 25 años de la Declaración de Beijing*. FILAC.
- Freise, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. SAGE.
- Gnecco Lizcano, Á. (2016). Mujeres indígenas: experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera* (14), 47-66.
- González, E. (2020). «Más de vida que de escuela»: Experiencias escolares y exclusión universitaria de hombres y mujeres Ayuujk en Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales* (13), 1-20.
- González, N. (2018). «Hoy somos capaces de crecer»: mujeres indígenas rarámuri y su construcción identitaria en la Universidad. *Cuadernos de Antropología Social* (48), 23-37.
- Guaján, V. (2014). *Mujeres kichwas: entre el racismo y el sexismo en universidades privadas de Quito*. [Tesis para obtener el título de Maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo]. FLACSO – Sede Ecuador.
- Hecht, C., Enriz, N., García, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). «Yo quiero estudiar por mi comunidad». Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social* (47), 105-122.
- Jasso, I. y Rosas, R. (2015). Experiencias de educación en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), desde una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (2), 247-262.
- López, L. E., Moya, R. y Hamel, E. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En L. E. López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 221-289). FUNPROEIB Andes y Plural Editores.
- Lugones, M. (2019). Pasos hacia un feminismo decolonial. En Y. Espinosa, *Feminismo decolonial. Nuevos aportes teórico-metodológicos a más de una década* (pp. 25-38). Abya-Yala.
- Martínez, A., Tuñón, E. y Evangelista, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México* (6).
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. IESALC – UNESCO.

- Mato, D. (2009a). *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/buen vivir. Experiencias en América Latina*. IESALC – UNESCO.
- Mato, D. (2009b). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC – UNESCO.
- Mato, D. (2016). Indigenous people in Latin America: movements and universities. Achievements, challenges, and intercultural conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, 37(3), 211-233.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural. *Anthropologica* (39), 75-98.
- Pequeño, A. (2009). Vivir violencia, cruzar los límites. Prácticas y discursos en torno a la violencia contra mujeres en comunidades indígenas de Ecuador. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 147-168). FLACSO – Sede Ecuador y Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Picq, M. (2009). La violencia como factor de exclusión política: mujeres indígenas en Chimborazo. En A. Pequeño, *Participación y políticas de mujeres indígenas en contextos latinoamericanos recientes* (pp. 125-146). FLACSO – Sede Ecuador y Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Prieto, M. (1998). El liderazgo en mujeres indígenas: Tendiendo puentes entre género y etnia. En E. Cevone, A. L. Garcés, A. Morocho, M. Prieto, N. Shiguango, B. Tapuy, y otros, *Mujeres contracorriente. Voces de líderes indígenas* (pp. 15-38). CEPLAES.
- Prieto, M., Maldonado, G. y Pequeño, A. (2005). Las mujeres indígenas y la búsqueda del respeto. En M. Prieto, *Mujeres ecuatorianas: entre la crisis y las oportunidades* (pp. 155-194). CONAMU, FLACSO – Sede Ecuador, UNFPA y UNIFEM.
- Quisaguano, A. (2018). Politización de la educación superior en Ecuador: mujeres indígenas y acceso. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 347-360). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Radcliffe, S. (2010). Historias de vida de mujeres indígenas a través de la educación y el liderazgo. Intersecciones de género, raza y locación. En V. Coronel y M. Prieto, *Celebraciones centenarias y negociaciones*

por la nación ecuatoriana (pp. 317-349). FLACSO – Sede Ecuador y Ministerio de Cultura del Ecuador.

- Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía* (5), 11-34.
- Riquelme, S. (2018). Mujer estudiante indígena de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Bío Bío, Análisis de los estancamientos, avances y desafíos en las políticas de éxito académico en carreras culturalmente hegemónicas. En D. Mato, *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural* (pp. 261-278). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Santamaría, Á. (2015). Del fogón a la «Chagra»: Mujeres, liderazgo y educación intercultural en la Amazonía colombiana y en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Lusófona de Educação*, 161-177.
- Santamaría, Á. (2016). Etnicidad, género y educación superior. Trayectorias de dos mujeres arhuacas en Colombia. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (70), 177-198.

Entrevistas y grupos focales

- Clemencia. (noviembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra centro. (M. Villagómez & R. Iza, entrevistadores) Comunidad de San Isidro, Cotopaxi.
- Dorys. (septiembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra norte. (D. Ávila & S. Granda, entrevistadores) Cotacachi, Imbabura.
- Esther. (noviembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra centro. (M. Villagómez & R. Iza, entrevistadores) Zumbahua, Cotopaxi.
- Hilda. (septiembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra norte. (D. Ávila & S. Granda, entrevistadores) Cangahua, Pichincha.
- Julia. (noviembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra centro. (M. Villagómez & A. Iza, Entrevistadores) Comunidad de Jatun Era, Cotopaxi.
- María. (septiembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra norte. (D. Ávila & S. Granda, entrevistadores) Comunidad de San Clemente, Imbabura.
- Mujeres de la Sierra norte. (marzo de 2018). Grupo focal. (Grupo de investigación Educación e Interculturalidad, entrevistadores) Cayambe, Pichincha.



- Mujeres de la Sierra centro. (abril de 2018). Grupo focal. (Grupo de investigación Educación e Interculturalidad, entrevistadores) Latacunga, Cotopaxi.
- Rosario. (septiembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra norte. (D. Ávila & S. Granda, entrevistadores) Cayambe, Pichincha.
- Teresa. (noviembre de 2017). Entrevista mujeres Sierra centro. (M. Villagómez & A. Iza, entrevistadores) Comunidad de Guayama San Pedro, Cotopaxi.

Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia

Weimar Giovanni Iño

Introducción

El tema surge del estudio «Jóvenes rurales e indígenas y su acceso a la educación superior en Bolivia: el Programa de Admisión Provincial de la UMSA, los estudiantes becados en la Facultad de Ciencias Sociales» que se realizó en el marco del Concurso de Investigaciones Sociales Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, bajo el financiamiento del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Bolivia y la coordinación académica del Instituto de Investigaciones Sociológicas (IDIS) de la carrera de Sociología, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA).

En esta oportunidad se desarrollan algunos temas que surgieron de la investigación, como el referido a la migración interna y educación superior en jóvenes provenientes del área rural del departamento de La Paz-Bolivia, como resultado de un programa universitario de admisión especial⁷. Se abordan las experiencias, percepciones y expectativas de jóvenes rurales migrantes del Programa de Admisión Provincial (PAP) en cuanto a su tránsito por la Universidad, las estrategias de apropiación de la ciudad, el retorno a sus municipios y sus identidades étnicas.

7 En Bolivia la población joven (rango etario de 15 a 29 años) representa el 28,85 % (2 902 285) del total de 11 000 000 de habitantes. De estos datos un mayor número se concentra en el área urbana el 71,5 % (2 075 323) y en el área rural el 28,5 % (826 962).



La metodología que orientó la recolección de información fue el análisis documental y la historia de vida. El análisis documental y bibliográfico sirvió para identificar, recopilar, seleccionar, sistematizar y ordenar las fuentes de información (primaria y secundaria). La historia de vida fue para abordar las experiencias vitales y vivenciales de varios estudiantes becados en la Facultad de Ciencias Sociales en lo referido a sus emociones, sentimientos y su experiencia como jóvenes migrantes. Se han realizado entrevistas individuales a becarios del PAP matriculados en la Facultad de Ciencias Sociales entre las gestiones de 2014 a 2019, dichas entrevistas fueron llevadas a cabo en ambientes de la Universidad y en sus respectivas residencias⁸.

Jóvenes rurales: migración y educación superior

En la literatura sobre el tema de juventudes se tienen dos definiciones: las de edades y la de construcción sociocultural. La perspectiva de las edades proviene de las normativas internacionales y nacionales que optaron por definir desde los períodos, es decir, lo biológico. Mientras la construcción sociocultural reconoce las multiplicidades y especificidades de ser joven.

En lo referido a la juventud rural, Caputo (2001) establece que los jóvenes residentes en el campo son aquellos que tienen origen campesino y quienes por razones familiares o laborales se encuentran directamente articulados al mundo agrícola. En el caso boliviano, Soliz y Fernández (2014) establecen esta categoría para problematizar la participación de los jóvenes en el área rural. Para el Foro Nacional de Jóvenes Rurales (2015) los jóvenes rurales «son aquellos que se identifican con su tierra y sus identidades culturales y desde allí proponen superar la

8 Uno de los criterios fue contar con informantes clave de por lo menos dos por cada nivel de estudio y con equidad de género. Se han realizado dieciséis entrevistas individuales a becarios; dos entrevistas a responsables del programa de la UMSA. Asimismo, se ha preservado el anonimato de los entrevistados de acuerdo con los protocolos de consentimiento informado.

diversidad de obstáculos para su crecimiento personal y el desarrollo de su comunidad» (p. 18).

En este capítulo se toma como referentes conceptuales a jóvenes rurales como una construcción sociocultural porque: «(...) permite reconocer la heterogeneidad de lo juvenil desde las diversas realidades cotidianas en las que se desenvuelven las distintas juventudes (...)» (Dávila, 2004, p. 93). De este modo, la juventud rural está integrada por jóvenes que se encuentran articulados a un contexto, espacio y territorio, en este caso al mundo agrícola y residencia en una comunidad y/o municipio rural.

En cuanto a la migración, para Pezo es «(...) un fenómeno complejo y multidimensional que está relacionado con muchos elementos de la realidad que viven las personas (...)» (2005, p. 155). Mientras la migración interna, para el caso boliviano, Vera *et al.* (2011), mencionan que es el traslado de una o de un grupo de personas de su lugar de origen (generalmente el área rural) a un lugar de destino diferente (centros urbanos, por lo general).

En lo concerniente a jóvenes rurales y migración interna se tienen tres perspectivas de estudio. La primera, plantea que las migraciones de este sector de la población generan un problema para la reproducción del mundo rural, porque existe una reducción de la población local quedando solamente adultos mayores en las comunidades y municipios.

La segunda, responde a los factores motivacionales y de transición. De acuerdo con Reyes (2013), será distinguible que los jóvenes integrarán a la decisión de migrar preocupaciones que les son propias, acentuando su protagonismo en este fenómeno social como migrantes y como jóvenes. Así los jóvenes viven la migración como un *rito de paso* hacia la adultez, es decir, genera las condiciones materiales, sociales y simbólicas para casarse y ser adultos. Huacuz (2007) menciona que tienen una visión especial (más lúdica) de la migración en vista de que

les representa una aventura, el joven puede asumir el cumplimiento de estancias migratorias para ir perfilando el paso a la vida adulta.

La tercera, ligada a las expectativas de vida, donde la migración es por trabajo y educación. Según López (2014) ser joven tiene que ver con las posibilidades (alternativas) y los deseos (expectativas) relacionados con el desarrollo, la educación, el trabajo, la organización y la maternidad/paternidad (p. 4). En Bolivia «el trabajo es el principal motivo de cambio de residencia de los migrantes de largo y corto plazo. La educación es la segunda razón que motiva el cambio de residencia» (Viceministerio de Igualdad de Oportunidades de Bolivia, Fondo de Población de las Naciones Unidas, 2009, p. 33).

La continuidad educativa y escolarización representa un elemento de la identidad juvenil indígena que con el transcurrir de los años, los está diferenciado cada vez más respecto a las anteriores generaciones. Para el caso boliviano, Quisbert (2007) menciona que varias de las familias que migraban del campo a la ciudad era porque se había convertido en un imperativo para que los hijos estudien y que los padres se esfuercen para la consecución de ese objetivo. Por lo tanto, se aprecia una interrelación entre educación y trabajo, ligado a expectativas y posibilidades.

Las cifras de migración interna reciente en los departamentos de Bolivia son de 1 361 806, de los cuales las edades de 15 a 29 años representan el 31,4 %; «en las edades 15 a 19 años por razones de estudio y de 20 a 24 años depende de la oferta educativa superior o de las posibilidades de mayor y mejor inserción en la actividad económica» (Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, Instituto Nacional de Estadística, 2018, p. 55). Si se toma el eje metropolitano Viacha, El Alto y La Paz hoy se constituyen en el mayor espacio de atracción de población joven que llega motivado por cuestiones laborales y educativas. Según Hinojosa (2019) en este eje metropolitano entre las edades de 15 a 29 años se tiene un total de 492 288 que representa al 29 % del total de la población del departamento de La Paz, es decir, tres de cada diez habitantes son jóvenes que residen en el eje metropolitano.

Programas de educación superior en Bolivia y jóvenes rurales e indígenas

En Bolivia desde el 2006 se inicia la construcción del Estado Plurinacional que se consolida en la Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 en la que se establece el reconocimiento de la diversidad cultural con la inclusión de derechos de las Naciones Indígenas Originarias y Campesinas. En el caso de la educación superior la CPE de 2009 establece su carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en el ámbito público, privado y estatal. Esto generó una recomposición de la educación superior universitaria en la atención, cobertura y acceso hacia poblaciones rurales a partir de la diversificación de la formación universitaria. La Ley de Educación 070 «Avelino Siñani y Elizardo Pérez» de 2010 instituye que la formación superior universitaria se lleva a cabo en públicas autónomas, privadas, indígenas y de régimen especial (Iño, 2018).

Tabla 1
Niveles de diversificación de la educación superior universitaria en Bolivia y jóvenes rurales e indígenas

Niveles de diversificación	Programa	Descripción
Universidades indígenas	Dirigido a naciones y pueblos indígenas	El 2008 mediante Decreto Supremo 29664 se crearon tres Universidades indígenas: Universidad Quechua «Casimiro Huanca», Universidad Aymara «Túpac Katari» y Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas «Apiaguaiki Tüpa».
Universidades privadas	Becas sociales de estudio (económicas y discapacidad) dirigidas a personas de escasos recursos que no pueden solventar su formación y poblaciones indígenas originarias campesinas.	33 instituciones y normadas por Reglamento General de Universidades Privadas de 2012. Se dispuso que cada una debe conceder becas de estudio en un 10 % de su matrícula anual en el marco de responsabilidad social.

Universidades públicas	Admisión directa para jóvenes del área rural. Desconcentración universitaria en provincias y municipios.	Las públicas autónomas son once ⁹ y cuatro con régimen especial ¹⁰ reconocidas por el Sistema de la Universidad Boliviana; su organismo central es el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.
Escuela Superior de Formación de Maestros (ESFM)	Modalidad de admisión para bachilleres destacados en comunidades de Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos, Comunidad Intercultural y Afroboliviana.	Desde el 2010 las 29 ESFM destinan un 20 % del cupo de admisiones para bachilleres provenientes de una unidad educativa y fiscal o de convenio de área dispersa.

Fuente: Elaboración propia, 2019

En el caso de la Universidad pública cuenta con programas de accesibilidad que se vienen desarrollando desde los años 90. López (2000) y Weise (2004) identifican programas que se implementaron después de la reforma educativa de 1994, uno de ellos, la carrera de Lingüística e Idiomas en la UMSA, Universidad Tomás Frías de Potosí y en la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Sucre; los programas de licenciatura especial en Educación Intercultural Bilingüe de la UMSS, dirigido a maestros quechuas en servicio; y el de la UMSA orientado a maestros aymaras en servicio (López, 2000).

- 9 La Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier (Chuquisaca), Universidad Mayor de San Andrés (La Paz), Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba), Universidad Autónoma Gabriel René Moreno (Santa Cruz), Universidad Autónoma Tomás Frías (Potosí), Universidad Técnica de Oruro, Universidad Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija), Universidad Autónoma del Beni Mariscal José Ballivián, Universidad Nacional Siglo XX (Llallagua-Potosí), Universidad Amazónica de Pando y Universidad Pública de El Alto.
- 10 En el régimen especial participan con derecho a voz: Universidad Católica Boliviana «San Pablo» (privada), Escuela Militar de Ingeniería, Universidad Andina Simón Bolívar y Universidad Policial «Mariscal Antonio José de Sucre».

La UMSS y la UMSA también implementaron programas de formación destinados a poblaciones rurales e indígenas, los cuales son antecedentes que permiten evidenciar el acceso de jóvenes provenientes del área rural¹¹. En la coyuntura reciente vienen efectuando durante más de diez años programas de admisión directa dirigida a estudiantes de secundaria de las provincias de los departamentos de Cochabamba y La Paz¹².

Características del Programa de Admisión Provincial

El 2005 en la UMSA se implementa el PAP que empieza a funcionar en el 2006. Su origen responde al cumplimiento del convenio con la Federación Departamental Única de Trabajadores Campesinos de La Paz «Tupac Katari», la Federación Departamental de Mujeres Campesinas «Bartolina Sisa» y Ejecutivos Provinciales del Departamento de La Paz (UMSA, 2009).

El 25 de enero de 2006, se aprueba la Resolución HCU N.º 006/2006, considerando que es importante la presencia de la UMSA en las provincias coadyuvando en la educación superior de los jóvenes bachilleres de las regiones, aprobándose el Ingreso Directo a la Universidad Mayor de San Andrés, a los tres mejores alumnos de cada Municipio del área rural del Departamento de La Paz (...). (Instituto de Desconcentración Regional Universitaria-Capacitación y Certificación Intercultural, IDRU-CCI, 2019, p. 1)

El proceso de admisión es mediante una convocatoria pública. Uno de los requisitos establecidos es el mérito y trayectoria académica (se valora los últimos cuatro años de estudios del nivel secundario) siendo elegidos los mejores estudiantes de sexto de secundaria de unidades educativas

- 11 La UMSS tiene dos programas: el centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas Pecuarías, Forestales y Veterinarias (AGRUCO) y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes) del Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades. En la UMSA se cuenta con el Programa de Derechos de las Naciones Originarias.
- 12 En el caso de UMSS, Machaca (2010) y Ponce (2014) describen el Programa de Admisión Extraordinaria (PAE) en cuanto al acceso, cobertura, la situación académica y la realidad de los becarios.



fiscales de municipios del departamento de La Paz¹³. El PAP establece una admisión especial que libera la prueba de suficiencia académica del curso prefacultativo, del pago de matrícula y aportes académicos, otorga una beca comedor categoría «C» y un seguro de salud durante cinco años.

Tiene como prioridad el retorno de sus becarios a sus municipios, una vez que concluyan y se titulen: «(...) vamos a ayudarles en este esfuerzo y ustedes van a poder volver a sus municipios con todo lo aprendido» (UMSA, 2016, p. 19). La intención se dirige a contar con talento humano en los municipios, es decir, profesionales de diversas áreas que puedan ejercer su profesión y contribuyan al desarrollo local de sus municipios. «Se espera que los futuros profesionales culminen sus estudios y retornen a sus regiones para contribuir al desarrollo en el área rural» (UMSA, 2019, p. 23). Desde el año 2006 a 2019 ha admitido a 2210 jóvenes rurales (63,48 % son mujeres y 36,52 % son hombres). Entre 2006 a 2009 la media de postulantes fue de 100 (ver Tabla 2). Del total de estudiantes un aspecto que resaltar es la feminización de la educación universitaria, debido a que del total de los postulantes 1403 son mujeres y 807 varones, es decir, el 63 % de los admitidos son mujeres.

Los 85 municipios habilitados enviaron sus postulaciones en algún momento, 5 municipios enviaron los 12 años de manera consecutiva, 15 lo hicieron 11 años, 9 enviaron postulantes en 10 años, 18 enviaron estudiantes en 7 años y solamente un municipio envió postulantes entre 1 y 2 años (IDRU-CCI, 2019, p. 3). Los municipios que tienen mayor afluencia son doce con postulantes que oscilan entre 32 a 36; siendo Apolo, Copacabana, Batallas, Viacha, Achacachi, Guaqui, Laja, Tipuani, Calamarca, Chulumani y Tihuanacu. Estos municipios se ubican en ciudades intermedias como Copacabana y Viacha; otros pertenecen y se sitúan en el Altiplano¹⁴ y están a una distancia de dos a tres horas de la ciudad de La Paz; solo tres pertenecen a la zona de los Yungas: Apolo, Tipuani y Chulumani.

13 Actualmente son 87 secciones municipales que están distribuidas en 20 provincias.

14 Son los municipios de Copacabana, Batallas, Viacha, Achacachi, Guaqui, Laja, Calamarca y Tihuanacu.

Tabla 2
Número de estudiantes admitidos por resolución entre 2006 y 2019

Gestiones	Número de estudiantes admitidos por resolución					
	Mujer	%	Hombre	%	Total	%
2006	81	65,85	42	34,15	123	5,57
2007	44	66,67	22	33,33	66	2,99
2008	65	61,32	41	38,68	106	4,80
2009	57	61,29	36	38,71	93	4,21
2010	82	67,7	39	32,23	121	5,48
2011	120	60,00	80	40,00	200	9,05
2012	96	60,0	64	40,00	160	7,24
2013	88	61,97	54	38,03	142	6,43
2014	111	66,07	57	33,93	168	7,60
2015	114	58,76	80	41,24	194	8,78
2016	127	65,8	66	34,20	193	8,73
2017	140	61,95	86	38,05	226	10,23
2018	148	69,48	65	30,52	213	9,64
2019	130	63,41	75	36,59	205	9,28
TOTAL	1403	63,48	807	36,52	2.210	100

Fuente: Elaboración propia en función de las Resoluciones del HCU de 2006 a 2019

Los municipios con menor afluencia se presentan bajo dos características. El primero, es de 11 a 16 admitidos que proceden de Huatajata, Chararilla, Chua Cocani, Mocomoco, Catacora, Charazani, Comanche, Ichoca y Mapiri. El segundo, son entre 4 a 6 postulantes provenientes de Curva, Humanata y Nazacara de Pacajes. No se tiene datos de cuáles son las razones para que se tengan menor afluencia, pero se infiere que es por contar poblaciones reducidas y en algunos casos están alejados de la ciudad de La Paz.

A nivel de titulados se tiene a 134, si se compara con los datos de cobertura de matriculados 2054 se evidencia que el 6,52 % logra su titula-

ción. Según IDRU-CCI (2019) los titulados pertenecen a 24 carreras. La unidad académica con mayor número de titulaciones es Tecnología Médica, debido principalmente a sus menciones de técnico superior, así como Contaduría Pública. Las carreras con un solo titulado son Ciencias Químicas, Derecho, Artes Plásticas, Ciencias Políticas, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Petrolera, Lingüística e Idiomas y Mecánica Automotriz.

Tabla 3
Situación de la titulación en el PAP, 2006 a 2019

Años	Estudiantes que ingresaron por resolución	Matriculados	No matriculados	Titulación según estudiantes matriculados			
				SÍ	%	NO	%
2006	123	112	13	21	18,75	91	81,25
2007	66	63	3	17	26,98	46	73,02
2008	106	91	15	15	16,48	76	83,52
2009	93	91	2	15	16,48	76	83,52
2010	121	116	5	21	18,10	95	81,90
2011	200	166	34	24	14,46	142	85,54
2012	160	146	14	14	9,59	132	90,41
2013	142	138	4	5	3,62	133	96,38
2014	168	153	15	2	1,31	151	98,69
2015	194	174	20	0	0,00	174	100,00
2016	193	178	15	0	0,00	178	100,00
2017	226	217	9	0	0,00	217	100,00
2018	213	204	9	0	0,00	204	100,00
2019	205	205	0	0	0,00	205	100,00
TOTAL	2210	2054	158	134	6,52	1920	93,48

Fuente: Elaboración propia 2019, basada en IDRU-CCI, 2019, p. 3

Migrar para estudiar: «ir a buscar nuevas oportunidades»

En el caso de jóvenes migrantes del área rural, las razones que expresan para migrar hacia centros urbanos son para trabajar y/o continuar sus estudios. «Si bien los motivos de migración fueron también particulares, observamos una tendencia: el motivo laboral económico no es único, la educación adquirió cada vez mayor importancia» (Saavedra *et al.*, 2005, p. 32).

Yo pienso que tiene que ver la oportunidad de trabajo (...) uno tiene que emigrar a la fuerza venir aquí y buscar una oportunidad laboral. Entonces, si allá hubiera más opciones de trabajo, yo considero que la mayoría se quedaría allá, porque tienen una fuente laboral. Muchos a nuestra edad ya formó su familia, y se necesita una economía estable. (Entrevista becaria 6, 17 de octubre de 2019)

De acuerdo con el Foro Nacional de Jóvenes Rurales (2015), este sector de la población transita entre sus comunidades y las ciudades. La falta de alternativas para la formación educativa y opciones laborales para continuar y concluir sus estudios los fuerza a salir de su comunidad. Cada vez con más frecuencia «las generaciones más jóvenes emprenden la ida en busca de oportunidades de desarrollo, percibiendo la migración casi como única posibilidad» (Cortés, 2011, p. 8). A pesar de que en la última década se ha diversificado y desconcentrado la formación universitaria en el ámbito público.

Para el caso de los becarios del PAP es la educación la razón por la que cambian de residencia. Aunque en sus imaginarios se pueden encontrar otros argumentos, una de ellas son las propias preocupaciones, decisiones y deseos. La cual está ligada a la «atracción que ejercen las ciudades por un sentido de aventura y por el sentimiento de libertad individual que suponen» (Lewandowski *et al.*, 2018, p. 13).

(...) el tema de la migración para un joven que está en esa etapa representa como una aventura te puedo decir, como que ir a experimentar y volar con sus propias alas. Que tienes que irte a un lugar o ir a la ciudad

a estudiar es como independizarte quizás de tu familia, ir a buscar oportunidades. Yo creo que muchos jóvenes optan por venirse a la ciudad por esas razones. (Entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019)

O los motivos de deseos de mejorar sus condiciones de vida, el de realizarse como persona y el descubrir otros contextos.

Porque quieres conocer, quieres salir de tu confort, yo creo que quieres salir del lugar, digamos la expectativa de La Paz tiene nuevas oportunidades de trabajo, de tratar con la gente. Entonces, con esa expectativa van saliendo, no se quedan, porque allá también hay las mismas condiciones, pero quieren ir a conocer nueva gente, porque allá todos nos conocemos. (Entrevista becaria 2, 10 de octubre de 2019)

El hecho de ser beneficiario del PAP posibilita que residan en el área urbana para continuar sus estudios durante los cinco años que dura la beca. Para Czarny (2010) los que optan por hacer estudios universitarios asumen que para continuar estudiando hay que migrar, ante las escasas instituciones del nivel superior en las comunidades y pueblos indígenas. Por lo que, se tiene una migración temporal y de multiresidencia:

(...) la salida de los jóvenes (o cualquier miembro de la familia) fuera de la comunidad por un período no mayor a un año calendario. Los objetivos de este tipo de migración son fundamentalmente complementar el ingreso de la familia, aunque suele darse la migración temporal por estudios (especialmente los niños y jóvenes), por visita a los familiares, por trueque, por servicio militar obligatorio, etc. (Valencia, 2009, p. 144)

Los becarios del PAP retornan cada cierto tiempo en función de las distancias de sus municipios. Por ejemplo, los que están a tres horas de la ciudad de La Paz, su retorno es semanal y en feriados; los que están a más de seis horas es cada mes; y los que están a más de ocho horas de viaje (municipios ubicados en el norte paceño) es anual y en feriados largos. Por ende, los vínculos con la familia no se desligan del todo, sino se establecen momentos de retorno a sus municipios, o en algunos casos, el tener a un hijo en la ciudad abre las puertas para que los demás integrantes migren y estudien.

Si bien la educación es el principal motivo de los becarios, es porque ellos comprenden que en la ciudad existen más oportunidades que en sus municipios. Como mencionan Pereira y Montaña (2012) la migración podría ser vista como la «consecuencia de una decisión racional que toma en cuenta costos y beneficios» (p. 21).

Ir a la ciudad a estudiar es como que independizarte quizás de tu familia, ir a buscar oportunidades, yo creo que muchos jóvenes optan por venirse a la ciudad. (Entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019)

Para venirse a formarse en una carrera y sacarles adelante a sus papás, porque allá en mi municipio, nos dicen «tienen que estudiar, no tiene que dedicarse a la agricultura igual que nosotros». (Entrevista becaria 8, 16 de octubre de 2019)

Según Bermúdez (2010) si permanecen en la comunidad, las posibilidades de lograr una escolaridad prolongada, como la educación superior, pueden ser escasas. Para López (2014) «en el caso de las personas del área rural va acompañado de la necesidad de salir de su lugar de nacimiento en busca de más oportunidades educativas y de trabajo» (p. 7).

El tránsito por la Universidad: percepciones y significaciones de jóvenes rurales migrantes

Los becarios del PAP atraviesan por diversas situaciones que les dificulta el ser jóvenes rurales migrantes. Por ejemplo, el migrar para estudiar en la ciudad, la transición del nivel secundario al universitario, la cuestión económica, su adaptación a la dinámica citadina, el vivir solos, sus proyecciones de profesionalizarse, el residir en la ciudad o retornar a sus municipios. Para Czarny (2010), los modos de «habitar la Universidad» son importantes en el análisis de la experiencia estudiantil indígena, porque forman parte de esos imaginarios socialmente contruidos en las comunidades y pueblos indígenas, que tienen una carga positiva en las decisiones de los jóvenes. Según Czarny, *et al.* (2018), es la «apropiación» del espacio universitario, lo cual implica considerar a

las relaciones que establecen con pares y docentes, con prácticas y conocimientos diversos, con culturas juveniles, entre otros.

Los jóvenes becarios se enfrentan a una institución educativa urbana «que intenta reconocerlos como personas que tienen ‘derechos iguales’ y las mismas oportunidades que los demás estudiantes» (Saavedra *et al.*, 2005, p. 60). Una vez que ingresan y se matriculan deben acatar el régimen estudiantil de la UMSA, es decir, no hay distinciones o privilegios por ser joven rural. Muchas veces este enfoque tiende a invisibilizar las particularidades de jóvenes rurales e indígenas migrantes por la de universitarios.

En las percepciones recogidas hay varias significaciones de cambio, el empleo de estrategias de adaptación, la transición que implica pasar del nivel secundario al universitario y el hecho de que ser universitario requiere de dedicación y tiempo para estudiar. En lo referido a los cambios es posible apreciar palabras como «algo nuevo», el «no conocer a nadie» y «desorientación». Esto evidencia la presencia de narrativas propias situándose en el ámbito universitario.

No entendía nada, (...) terminé el colegio a los 17 años. Soy del área rural, me da miedo todo, no conozco la ciudad. Mis papás están allá, vengo aquí vivo sola (...) Cambia mi mundo, cambia todo y sentía que era como un proceso que digamos era la Universidad, tenía que estudiar. (Entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019)

Mi expectativa era grande porque entras a un mundo muy diferente al colegio, te imaginas un mundo a la Universidad, llegas y no conoces a nadie. Estás en otro ambiente, el primer día no sabía dónde estaba, dónde era mi curso, era una desorientación total. (Entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019)

En cuanto a la transición de secundaria a la Universidad, implica para los becarios superar algunas dificultades que se presentan en el estudio, por ejemplo, los conocimientos previos, los ritmos de aprendizaje y el uso de técnicas de estudio, así como algunos conocimientos básicos como la lectura.

Tal vez la lectura, porque, no tenía ese hábito de lectura (...) aquí en la Universidad he tenido que reforzar y entender (...) Entonces, eso ha sido para mí lo más dificultoso, pero a la medida del tiempo fue entendiéndola y con eso siempre reforzándola (...). (Entrevista becaria 2, 10 de octubre de 2019)

Como sugieren Czarny *et al.* (2018) para muchos jóvenes que están hoy en las Universidades, el ingreso a la educación superior constituye un punto de inflexión en sus trayectorias vitales. Los conocimientos, valores y prácticas adquiridos con anterioridad son frecuentemente resignificados durante su paso por las instituciones escolares. Un aspecto que resalta es su formación previa, la cual está signada por la diferencia que existe entre el área rural con la urbana.

(...) yo puedo decir que cuando decía ese libro ya lo hemos leído en colegio, ya han leído este libro y otros compañeros decían, sí hemos leído, y yo decía, ni siquiera sé el nombre del autor, hay muchas diferencias entre el área rural y la ciudad. (Entrevista becario 10, 18 de octubre de 2019)

(...) el primer año, por ejemplo, para mí ha sido complicado, por el mismo nivel que en el colegio no se tiene, no se puede comparar el nivel de estudio allá en las zonas rurales con las urbanas, [el] estudio aquí es más avanzado. (Entrevista becaria 3, 16 de octubre de 2019)

Asimismo, el paso directo del colegio a la universidad implica para los becarios del programa tengan que habituarse a los estilos de enseñanza y aprendizaje que se tiene en la educación superior, por ejemplo, la autoformación.

Ha sido complicado por el hecho de que yo he entrado a la Universidad y en el colegio estaba acostumbrada a que el profesor dicte. Entonces, para mí ha sido algo nuevo como que el docente ha entrado y yo no sabía que tenía que tomar apuntes, el licenciado se ponía a hablar muy rápido y yo perdía los apuntes esa es una debilidad. (Entrevista becaria 3, 16 de octubre de 2019)

Estando en la carrera para mí era todo casi difícil (...) No entendía al principio como hemos entrado a mediados [del primer semestre] no sabía de qué estaban hablando. (Entrevista becaria 7, 17 de octubre de 2019)

Aparte de la autoformación que se requiere en la universidad es la dedicación de tiempo para el estudio, así como el habituarse a las dinámicas y el ritmo institucional que tiene. Por ejemplo, no solamente basta los cinco de años de estudio y se gradúan, sino los requisitos y procedimientos que se deben seguir para la titulación.

(...) las autoridades [municipales y sindicales] piensan que los chicos hacen quedar mal. Ellos piensan que vienes a la universidad pasan automáticamente los cinco años (...) nunca han podido ver el proceso son cinco a seis años exactamente habían sido: Yo no sabía, no es como en la [Escuela] Normal cinco años, y en el último año es tu tesis, proyecto y te gradúas. No, aquí te tienes que registrar a las modalidades de titulación, mientras tanto, solamente eres egresada y ellos no saben, eso piensan que entras con la beca y pasan cinco años automáticamente tienes que salir (...). (Entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019)

El superar las dificultades y adaptarse a la dinámica y las reglas de la vida universitaria, implica para los que lo logran la continuación y culminación de la carrera. «Estoy feliz ha sido un cambio poco difícil, porque aquí es diferente al colegio, así que digamos que nos acostumbramos» (entrevista becaria 8, 16 de octubre de 2019).

Los primeros años determinan que continúen sus estudios o los abandonen, debido a la dinámica de la vida universitaria: las normas, las asignaturas, las clases, las relaciones con sus pares, con los docentes, entre otros. «Tenía tanto miedo, cómo serán los docentes, con qué compañeros me voy a chocar, sean buenos o malos, dentro de mi cabeza he dicho lo lograré, no lo lograré» (entrevista becario 10, 18 de octubre de 2019). «Mi intención jamás fue abandonar, pero eso sí cuando hemos llegado a la primera clase he dicho: si este año paso me quedo al año, pero si no paso me voy a Brasil» (entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019).

Habitar la ciudad: la apropiación del espacio urbano

De acuerdo con Silva (1997), se debe ver el uso e interiorización de los espacios y sus respectivas vivencias, dentro de su intercomunicación social, «la ciudad es también un escenario de lenguaje, de evocaciones, sueños e imágenes, de variadas escrituras» (p. 19). Es decir, cómo perciben, aprehenden y habitan este espacio como escenario de sus experiencias: educativa, social, familiar, laboral y organizativa.

Dicha diáspora implica un sinnúmero de situaciones que no imaginaron enfrentar como adaptarse al lugar de llegada, a sus costumbres, tradiciones, cosmovisiones, etc. Asimismo, el hecho de descubrirse frente al «otro» les permite dialogar entre quiénes son y qué quieren ser, dando como consecuencia una construcción identitaria provocada en un contexto de movilidad. (Reyes *et al.*, 2016, p. 70)

La situación por la que atraviesan los becarios, el tener que alejarse de sus municipios y familias, los obligó a adaptarse a la ciudad. En muchos de los casos tienen que enfrentarse a cambios como el buscar donde residir, el tener que vivir solos y el habituarse a la dinámica citadina. Por ejemplo, los que no tienen un domicilio propio deben alquilar o anticresar¹ una vivienda.

Según Ventura (2012) se enfrentan no solo al cambio en la dinámica de vida en las universidades, también al de la vida cotidiana en la ciudad. Para habitar la cotidianidad de la ciudad recurren al empleo de estrategias de movilización y traslado desde sus nuevas residencias urbanas hacia la universidad.

Sí, es difícil porque tú no estás acostumbrado a venir en otras movilidades [transporte público], eso es lo más complicado, porque cuando vives en tu comunidad, no es así todo lo vas haciendo a pie caminando para llegar a un lugar y a otro lugar. Y aquí todo es dinero, sales es dinero, es más

1 Forma de arrendamiento que consiste en la entrega de un monto de dinero por un determinado inmueble mediante un contrato de un año obligatorio y un segundo de forma voluntaria.

de dinero que en la comunidad no estamos acostumbrados a eso, ya que cambia tus hábitos. (Entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019)

El lugar donde he nacido, mi pueblo es pequeño. Se podía ir al colegio que estaba a un paso, ahora es demasiado lejos, porque tienes que ir en diferentes transportes, y el ambiente de aquí es todo cerrado y allá es abierto y puedes conversar con las personas, eso es lo que me ha dificultado. También la bulla de los autos y cuando pasas tienen que estar tocando bocina. (Entrevista becaria 2, 10 de octubre de 2019)

Por ello, deben adaptarse a la dinámica de la ciudad en lo referido a su movilización y traslado de un punto hacia otro. Para Didou y Remedi (2011) el dominio que los estudiantes indígenas tienen de la cultura urbana y su conocimiento de la idiosincrasia nacional repercute en sus modos de inserción a las universidades, y en sus posibilidades de hacer suyas las ciudades. Los becarios a pesar de las dificultades desarrollan mecanismos de adaptación que les permite «habitar la ciudad»:

(...) el vivir y salir de un área rural a un área más urbana prácticamente es diferente, y empiezas a conocer (...) es un poco cansador y, a veces, un poco estresante, pero uno se acostumbra (...). (Entrevista becaria 3, 16 de octubre de 2019)

En las líneas de los minibuses [transporte público] tú no sabes cuál línea va a dónde o cuál línea tienes que subir para llegar a tu casa o para llegar a la universidad, o quizás tienes que ir a otro lado, no sabes cuál línea tomar y eso es lo más difícil al comienzo. (Entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019)

Pero también se presentan problemas de relacionamiento que deben redefinir su convivencia con los demás y los otros. En los procesos migratorios que viven los jóvenes que deciden estudiar, fuera de sus comunidades y pueblos e incorporándose a las formas de vida urbana, se ha documentado una serie de conflictos identitarios y problemáticas socioeconómicas (Bermúdez, 2010). Por ejemplo, el saludo en las comunidades rurales es una señal de respeto y educación, cuestión que se problematiza sobre si cambiar o continuar con esta práctica:

No conocía la ciudad todo era raro, otro que la gente no te saluda y allá siempre nos saludamos. Cualquiera persona que pase, buen día tía, tío, y aquí pues las primeras veces medio que quieres saludar, después piensas y dices no puedes saludar, ni siquiera le conoces. Pero tus valores de que siempre tienes que saludar y después todo cambia, desde el saludo. Es el cambio más visible para nosotros más sentido. (Entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019)

Sí porque allá más nosotros en nuestro municipio vivimos más tranquilos, no hay mucho auto. Cuando estás caminado las personas te saludan, te tratan con respeto y mientras que aquí hay mucha movilidad, mucho ruido y a veces las personas te tratan mal. (Entrevista becaria 9, 17 de octubre de 2019)

Así como trae cambios y formas de «habitar la ciudad» por parte de los becarios existen transformaciones. Según Ventura (2012) la posibilidad que los jóvenes indígenas tienen de estudiar en la Universidad trae transformaciones en ellos. Generacionalmente se da una serie de negociaciones, con sus familias y/o comunidades, por los cambios que el proceso escolar pueda generar. Por ejemplo, en el caso de una becaria tuvo que cambiar su vestimenta como una estrategia de integración al mundo urbano:

(...) el cambio aquí es mi ropa, yo era cholita con mi pollera, mi enagua, mi aguayo (...) lo peor en El Alto es incómodo que te molesten a cada rato, encima con tu bulto. Si llegas de cholita todos te miran raro, solamente falta que te saluden en aymara [lengua originaria], por eso yo me he cambiado de señorita, mejor. (Entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019)

También en las entrevistas han surgido algunos temas como el sacrificio que deben realizar cuando vienen a vivir solos, dejan a sus familias por tener que estudiar.

Es sacrificio y tenemos que venirnos aquí abandonando a nuestras mamás y se deberían de implementar en nuestros municipios una Universidad o en otros municipios, creo que han abierto programas académicos, pero deberían de llegar a los municipios para que no se alejen de sus familias. (Entrevista becaria 9, 17 de octubre de 2019)

Pensar en mis papás, a veces lloraba porque un cambio total. Los papás tienen miedo de que en la ciudad les pase algo, lo que son el tema de las violaciones, a veces venimos a la ciudad por la enseñanza. También que si se van fuera del país es a trabajar así se piensa, ya sea fuera del país o a Santa Cruz o La Paz. (Entrevista becaria 7, 17 de octubre de 2019)

El vivir solos implica que deben acostumbrarse y esto supone que el primer año determina cómo se va solucionando este conflicto, sobre todo, cuando las distancias son medianas y largas, porque no pueden ir a visitar a la familia cada semana por el factor tiempo y, en especial, por lo económico, lo realizan después de varios meses o dos veces al año. Por ejemplo, eso sucede en los municipios de Caranavi, Alto Beni, Palos Blanco, San Buenaventura, Ixiamas, Apolo, entre otros. «Sí también me siento solita, porque a veces extraño a mi mamá, quisiera ir, digamos cada semana, pero como es gasto de pasaje tampoco hay caso» (entrevista becario 9, 17 de octubre de 2019).

La esperanza del retorno entre la residencia temporal en la ciudad

La literatura sobre migración de jóvenes rurales e indígenas que continúan sus estudios en las ciudades integra planteamientos que van desde su retorno a sus regiones o su permanencia definitiva en la ciudad. Según Navia *et al.* (2019) para el caso mexicano se produce un *re-encuentro* con sus comunidades. En algunos casos regresan físicamente a vivir en la comunidad; en otros, los egresados se insertan en contextos distintos y varios se quedan en la Ciudad de México.

Los jóvenes rurales migrantes se sitúan entre dos disyuntivas: la expectativa de retornar y desempeñarse profesionalmente o la alternativa de quedarse en la ciudad. Como sugiere Ventura (2012) quienes han tenido que migrar temporal o permanentemente, se enfrentan a disyuntivas desde el momento en que deben tomar la decisión de salir de la comunidad y posteriormente al decidir retornar o no. Pero ¿qué sucede en el imaginario de los becarios del PAP?, ¿qué expectativas y aspiraciones

tienen?, ¿es posible que se encuentren ante una disyuntiva de retornar o quedarse? Teniendo en cuenta que la política del PAP enfatiza su retorno a sus municipios, así como la ciudad juega un rol en sus proyecciones y expectativas de vida. ¿Cuáles son sus horizontes que se trazan y qué piensan respecto de esta situación?

En sus proyecciones está concluir sus estudios y titularse, para luego, emprender el retorno y reencuentro con sus comunidades y municipios: «Mi propósito es acabar mi carrera y titularme (...) trabajar en áreas rurales, más que todo en mi pueblo ya hay defensoras para ayudar en colegios, también en la Alcaldía» (entrevista becaria 7, 17 de octubre de 2019). Sus intenciones de retorno se anclan en contribuir al desarrollo local de sus comunidades y municipios. «Cuando concluya mis estudios voy a prestar mis servicios a mi municipio y quiero aportar a mi país, en mi familia somos dos hermanos y mi familia está orgullosa porque ingresé a la Universidad» (entrevista becario 13, 19 de octubre de 2019).

El interés es retornar para ejercer su profesión, el lugar que eligen los becarios son las Alcaldías, como servidores públicos: «la verdad sí quisiera volver a mi municipio porque muchos no vuelven, y también sería un aporte a mi municipio no solo irme y dejarlo así. Bueno primero es trabajar algún tiempo y después de ahí hacer otros planes después, pero primeramente quisiera trabajar ahí» (entrevista becaria 4, 16 de octubre de 2019). «Tener mi título... Sí quiero volver a mi municipio para ejercer mi profesión... Una vez acabando podemos ir a trabajar ahí» (entrevista becaria 8, 16 de octubre de 2019).

En otros casos con proyectos orientados a sectores sociales vinculados institucionalmente con la alcaldía. «Yo sí quisiera retornar a mi municipio, con todo lo que he aprendido hasta ahora, quisiera apoyar a los jóvenes...» (entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019). «Terminar la carrera e ir a trabajar a mi municipio, ir a hacer algo un proyecto y decir esto he hecho por mi municipio. Por el momento quiero terminar mi carrera, ir a ganar experiencia a allá» (entrevista becario 10, 18 de octubre de 2019). «Yo volveré a buscar trabajo en la alcaldía, por ejem-



plo, yo quisiera hacer un albergue para las personas de tercera edad. En los municipios abandonan a sus papás solos, porque los dejan por venirse a la ciudad y hay personas que se mueren» (entrevista becaria 3, 16 de octubre de 2019). «Quiero retornar, me gustaría trabajar con la alcaldía, con proyectos sociales, porque desde el primer año que ingresé ese era mi expectativa realizar proyectos (...)» (entrevista becaria 2, 10 de octubre de 2019).

Estas aspiraciones y proyecciones están condicionadas a la predisposición de las alcaldías. Es factible que los profesionales becarios del PAP puedan desempeñarse laboralmente y contribuyan al desarrollo local de su región. Según las percepciones de los becarios sí es factible y posible porque existen las condiciones y oportunidades.

A lo mencionado hay que agregar los lazos familiares que se constituye en un dispositivo para el retorno definitivo a su localidad, que está articulado con la disposición de oferta laboral en su municipio. Este último aspecto, puede llegar a motivar la profesionalización como también puede desilusionarlos por la ausencia de un mercado laboral donde puedan ejercer sus profesiones. Es decir, ¿hasta qué punto se integra a la dinámica de desarrollo y condiciones de vida? ¿Hay una relación entre las vocaciones productivas y la demanda de profesionales que requieren los municipios?

Este es el panorama que se presenta en jóvenes rurales e indígenas migrantes que tienen como convicción retornar y reencontrarse con su comunidad, municipio y provincia, con el fin de contribuir desde sus profesiones al desarrollo de su región y municipio. Como se mencionó anteriormente, existe el compromiso individual de los becarios de retornar a sus regiones para realizar algunas de las modalidades de graduación de acuerdo con las carreras cursadas; y de los municipios de apoyar las modalidades de graduación elegidas por sus becarios. Czarny (2012) habla del compromiso político y cívico de las nuevas generaciones que salen a estudiar.

Identidades étnicas plurales: jóvenes rurales e indígenas

Según Díaz y Fernández (2017) un tema importante son las características de pertenencia étnica que se encuentran dentro de la población joven rural, dado que esto implica diferentes culturas, identidades y cosmovisiones, que se entrecruzan con la construcción social de juventud, y las condiciones de ruralidad. En este caso se pueden apreciar rasgos comunes en las narrativas: la autoidentificación de joven rural, que ellas y ellos han construido, a partir de su procedencia, idioma y familia, es decir, lo intracultural; en relación con el otro (estudiantes-docentes).

Los estudios sobre jóvenes rurales que migran en Bolivia, por un lado, hacen referencia a la pérdida de identidad y aculturación; por otro, la afirmación de su identidad y su vínculo con su localidad. Es posible evidenciar que su permanencia en la ciudad no produce la pérdida cultural y el abandono de sus identidades propias, sino que hay una autoafirmación: «soy joven rural». Esto se debe a que hay un sentido subjetivo de existencia continua y memoria coherente. Y al reconocimiento de un origen común (Pacheco de Oliveira, 1999, citado por Maidana *et al.*, 2013).

Me considero rural e indígena porque yo vengo del área rural y hay mucha diferencia con lo urbano y lo rural, es por eso por lo que yo me identifico, y también con el idioma aymara. (Entrevista becaria 7, 17 de octubre de 2019)

Yo creo que joven rural, porque yo nunca he sido centrada, digamos, hay esto es lo aymara. Esos no. Allá cada uno y es abierto y a su manera digamos. Porque todo lo que aquí pasa también llega allá. (Entrevista becaria 6, 17 de octubre de 2019).

Por mi procedencia yo he nacido en área rural, en un municipio por eso, porque mis papás también son de ese origen y mi familia, y me identifico con eso, porque tengo familiares también allá. (Entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019)

Ahora con respecto a su vínculo con su municipio y lugares de procedencia como se apreció anteriormente, los jóvenes rurales del PAP

retornan cada cierto tiempo, de acuerdo con las distancias de sus municipios. «En algunos casos, por tratarse de comunidades relativamente cercanas a la ciudad, viajan para pasar los fines de semana con su familia; entonces se enteran de las diferentes problemáticas de la comunidad» (Quisbert *et al.*, 2006, p. 27). Asimismo, están conscientes de que al finalizar sus estudios deben retornar a sus municipios para ejercer su profesión.

Kropff y Stellam (2017) sugiere que la identidad de los jóvenes indígenas en las ciudades se configura de manera contextual y está en permanente cambio. No es resultado de un retorno a las raíces ni de la integración total a la vida urbana, sino que emerge de entrecruces dinámicos. De acuerdo con Quisbert (2007) para el caso boliviano la identidad juvenil es definida como un permanente constructo político y social, individual y colectivo. La identidad de jóvenes aymaras va construyéndose de manera más sostenida y bañada sus referencias culturales genuinas. «Soy joven, pero por el ámbito que nos encontramos, también puedo considerarme joven rural por mi procedencia e indígena porque también soy del área rural, viniendo al área urbana» (entrevista becaria 2, 10 de octubre de 2019). «Indígenas porque cuando nosotras hemos venido aquí (...) algunos de nuestros compañeros no sabían aymara y nosotros le hemos enseñado» (entrevista becaria 8, 16 de octubre de 2019).

De este modo, los jóvenes becarios transitan por varias identidades que se interrelacionan con su estancia en la ciudad, así como las tensiones familiares y vínculos con sus comunidades. Por lo que ellos van forjando identidades étnicas y la noción de lo rural y lo indígena. En este caso son jóvenes aymaras rurales que se insertan, habitan y se apropian de la ciudad y de la Universidad.

En las percepciones de su identidad cultural de joven rural se tiene como criterio común que el provenir del área rural, no representa ningún obstáculo en la convivencia e interrelación con los demás y los otros (estudiantes y docentes). Esto está relacionado por el lugar de procedencia que tienen los becarios. «No es problema para mí: porque todos somos iguales ante la ley, nadie nos puede excluir, nadie nos puede

aislarte» (entrevista becaria 7, 17 de octubre de 2019). «Te cuento que no es un problema, más bien es una cualidad, porque yo soy de Copacabana» (entrevista becaria 1, 10 de octubre de 2019).

Ellos identifican que el problema radica en los *Otros*, cuando estos se dejan guiar por los complejos y estereotipos. «Para mí no es un problema, todos somos iguales, incluso mejores, el único problema sería de los otros que discriminan» (entrevista becaria 5, 16 de octubre de 2019). «Aquí como te vistes te tratan, no importa que seas de cualquier lugar, como te vistes te tratan, si te vistes como en el altiplano te discriminan, no te hacen valer, como te digo, como te vistes te tratan, si te vistes bien te tratan como ellos» (entrevista becario 10, 18 de octubre de 2019). Entonces, se está frente a la discriminación que es por parte de la institución que no ha enfatizado la inclusión en la cotidianidad, sino solo en la política de selección e ingreso a la Universidad. La cual requiere sin lugar a duda desplegar la inclusión a nivel del aula y de la institucionalidad.

Discusión: El Programa de Admisión Provincial entre la inclusión y la intercultural nominal

En el PAP se puede apreciar un énfasis en el derecho a la educación superior que en los componentes individuales tiene que ver con el acceso y disponibilidad, que esta sea aceptable y adaptable. «Continuar con este significativo beneficio como un principio de derecho a la educación superior, reconociendo y premiando el esfuerzo de los estudiantes (...)» (IDRU-CCI, 2014, p. 1). Pero para ello se requiere de la integración y luego de la inclusión.

Según Echeita y Duk (2008) la inclusión es consustancial al derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa. Como sugiere Heyl (2019) la inclusión en educación superior implica hacer viable el ingreso, progreso, rendimiento y egreso de todos los es-

tudiantes, removiendo obstáculos que hagan posible su participación efectiva. Significa también incorporar la diversidad como condición de inclusión, y reconocer que esta no solo abarca aspectos socioeconómicos, sino también condiciones asociadas a pertenencia étnica y cultural, discapacidad y género entre otras.

Entonces, con lo mencionado el PAP también responde a las políticas de una Universidad inclusiva. «Como política de fomento y apoyo a las nuevas generaciones del área rural, la UMSA, promueve el ingreso directo, sin exámenes de admisión, a los mejores bachilleres de los municipios del departamento de La Paz» (UMSA, La Cátedra, 2016, p. 19). Teniendo en cuenta que la educación universitaria inclusiva es aquella que se hace cargo de la diversidad de estudiantes, garantizando que el sistema favorezca a todos por igual. «Promueve la ciudadanía y la democracia dentro de la comunidad educativa, buscando el permanente diálogo entre los diferentes actores educativos, con el fin de valorar sus libertades y diferencias, mientras se contribuye paralelamente a los objetivos comunes y sociales» (Lapierre *et al.*, 2019, p. 34). Parte de dos enfoques: la diversidad y la equidad en el que se reconoce a los grupos diferenciales.

El concepto de diversidad «(...) supone la ausencia de jerarquías o superioridades entre lo que conforman una sociedad o una comunidad educativa y, por lo tanto, exige una convivencia basada en el respeto en espacios sociales que se caracterizan por considerar que ser diversos es la regla y no la excepción» (Lapierre *et al.*, 2019, p. 28). O como sugiere Gómez y García (2017) se deben buscar formas de respeto a la diversidad y la eliminación de barreras. En el caso del PAP su creación y presencia responde a un grupo social: los jóvenes provenientes del área rural que están en el último año de secundaria.

Mientras la equidad hace referencia a otorgar a cada uno lo que necesita. Para McCowan (2007) este concepto, en educación superior, tiene dos criterios: primero, la existencia suficiente de puestos para que todos los que lo deseen y tengan un mínimo nivel de preparación, puedan participar en la educación superior; segundo, los individuos deben

tener una oportunidad justa de obtener un lugar en la institución de su elección. En lo referido al PAP se prioriza el mérito de sus postulantes de los últimos cuatro años de estudio, a los cuales se otorga tres becas por cada municipio.

Las políticas de equidad, según Gidley *et al.* (2010), bajo el concepto de inclusión social, pueden descomponerse en tres niveles: acceso, participación y éxito (citado por Moya, 2011, p. 259). El PAP cumple el nivel de acceso que busca eliminar las barreras de exclusión y desigualdades educativas. En su faceta de política de acceso despliega un enfoque inclusivo que posibilita garantizar cobertura y acceso a la educación superior por parte jóvenes del área rural. Es una experiencia que promueve el acceso, preparación y oportunidad dentro de las Universidades públicas, es decir, supera el enfoque de integración educativa que se tiene en Bolivia. Por lo tanto, contribuye a la superación de barreras en el acceso y derecho a la educación superior de jóvenes rurales e indígenas.

En el nivel de participación los becarios asumen su rol de universitarios. El PAP y la UMSA no se transforman para atender a las diversidades, sino que son los becarios quienes habitan las aulas universitarias. Por un lado, se ha evidenciado que el PAP homogeniza a la población joven rural, por lo que se tiene una generalización de las particularidades, por ejemplo, no valoriza la identidad étnica. Este segmento poblacional se encuentra subrepresentado en el total de la población estudiantil universitaria (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina 2012, citado por Ossola, 2018, p. 58). Esto último implica que «cualquier política de educación superior debe pensarse también desde lo indígena» (Weise, 2004, p. 70).

Por otro, se tiene la apropiación del espacio universitario desde estrategias de adaptación al ritmo institucional; asimismo se ha identificado que los estilos de enseñanza y aprendizaje, la autoformación, la transición del nivel secundario al universitario son algunos de los aspectos que obstaculizan la continuación y culminación de la carrera. En



este sentido, la UMSA debe tener la capacidad de abordar la diversidad desde la globalidad y particularidad de sus estudiantes.

En la apropiación del espacio se puede evidenciar que los becarios asumen la inclusión a través del relacionamiento con los *Otros*. Se generan procesos de autoidentificación y autoafirmación de sus identidades étnicas vinculadas con su retorno estacional, los lazos familiares y comunales. Es decir, el origen común son sus referencias culturales genuinas y desde su historicidad tienen una representación y construcción social de sus identidades étnicas. Un eje común es que se autodefinen, primero como jóvenes aymaras, y segundo como jóvenes rurales. Las categorías que fundamentan su adscripción son la lengua, el lugar de procedencia y la familia. En su referente identitario van articulando su identidad cultural desde las referencias genuinas con las del contexto urbano. Por lo que, ser joven del área rural no representa ninguna dificultad en el relacionamiento con los *Otros*: sus pares (docentes y estudiantes), porque consideran que el problema radica en los *Otros*. Por lo que es posible apreciar encuentros y desencuentros que se tienen al habitar la ciudad y la Universidad, pues ambas condicionan cambios en su forma de percibirse. En lo referido al nivel de éxito como parte de la inclusión social, se debe mencionar los bajos porcentajes de titulación que se tienen en el PAP. Este es un problema que se presenta no solamente aquí sino es a nivel de las Universidades públicas. El nivel bajo de titulación debe preocupar a las autoridades universitarias y municipales, porque se realiza una inversión para que culminen, se titulen y ejerzan su profesión. Esta situación hace que el PAP no logre ser un programa con una visión integral de inclusión, sino solo parcialmente. Por lo que, es una barrera que se ha identificado que dificulta la integración al mercado laboral (sea municipal, regional y nacional), y, por ende, el mejoramiento de sus condiciones de vida la de ellos y las de su familia.

Finalmente, se debe mencionar que el contar con el PAP en la UMSA no implica que por la presencia de jóvenes indígenas sea una Universidad intercultural, a pesar de que existe normativas curriculares

que buscan su incorporación en la formación universitaria. Se requiere comprender que no es solamente la inclusión e interculturalidad nominal, sino se necesita de una visión integral de la política de inclusión en el PAP. Que aún no está permeando las aulas universitarias, pese a la existencia de planes, modelos académicos y políticas que establecen a la UMSA intercultural. Según Mato (2011) la tarea de interculturalizar toda la educación superior, de hacerla verdaderamente universalista y no monocultural subalternamente seguidora del legado europeo moderno.

El reto del PAP es permear las aulas y su institucionalidad, es decir, ¿cómo puede incorporar en la formación universitaria el enfoque intercultural, intracultural y descolonizador?, ¿cómo superar el multiculturalismo de las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes?, ¿cómo se puede desarrollar lo intracultural e intercultural en la formación universitaria, investigación e interacción social?, teniendo en cuenta que en las aulas se privilegia el saber monocultural y eurocéntrico.

Por ejemplo, en el caso de la producción de conocimiento implica construir una interculturalidad emancipadora que emerge de la generación conocimiento propio y autogestionario, que supera el multiculturalismo presente en las prácticas pedagógicas universitarias colonizantes que ejercen un poder de dominación y violencia epistémica que se traducen en una inclusión condicionada (Iño, 2018).

De acuerdo con Weise (2007), «el desafío para las Universidades tiene que ver con la incorporación de saberes de las culturas originarias como parte del acervo cultural universitario, la reorientación de la formación científica integrando los conocimientos más elevados de las culturas originarias» (p. 140). Este último implica, según Yapu (2016) cómo valoran los conocimientos las personas que enseñan (docentes) y quiénes aprenden (estudiantes).

Referencias bibliográficas

- Bermúdez, M. (2010). *Del campo a la ciudad: Migrantes indígenas en San Cristóbal de las Casas. Análisis del proceso de escolarización: de la educación primaria bilingüe intercultural a la educación superior*. [Tesis de Doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Caputo, L. (2001). *Identidades trastocadas de la juventud rural en contexto de exclusión. Ensayando una reflexión sobre la juventud campesina paraguaya*. BASE Investigaciones Sociales.
- Cortés, D. (2011). Las juventudes hñahñu en contextos de migración: los que se quedan. *La Jornada suplemento El Campo*, 45, 1. <https://www.jornada.com.mx/2011/06/18/juventud.html>
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en educación superior. *Revista ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 7, 39-62. <http://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/7/3777549.pdf>
- _____ (2012). *Jóvenes indígenas en la UPN. Relatos escolares desde la educación superior*. UPN.
- Ossola, M. y Paladino, M. (2018). Jóvenes indígenas y Universidades en América Latina: sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina*, 4(1), 5-17. <http://revistas.unap.edu.pe/journal/index.php/ANTRO/article/view/320>
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y Juventud. De las nociones a los abordajes. *Revista Última Década*, 12(21), 83-104. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56571/59866>
- Díaz, V. y Fernández, J. (2017). *¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú*. Serie documento de trabajo N.º 228. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Didou, S. y Remedi, E. (coords.). (2011). *Educación superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión*. Senado de República, Comisión de Biblioteca y Asuntos Editoriales. LXI. Legislatura.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Foro Nacional de Jóvenes Rurales (2015). *Jóvenes rurales construyen una agenda democrática para el desarrollo y la cultura: educación, empleo, participación política, género*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

- Gómez, Y. y García, M. M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319.
- Heyl, V. (2019). Inclusión, gratuidad y calidad. En *Educación superior inclusiva* (pp. 289-298). Centro Internacional de Desarrollo.
- Hinojosa, A. (2019). *Trayectorias poblacionales en y desde La Paz. De la migración interna a la construcción del sujeto político transnacional*. Instituto de Investigación, Interacción Social y Posgrado de la Carrera de Trabajo Social, Universidad Mayor de San Andrés.
- Huacuz, M. (2007). Masculinidades emergentes: Una mirada polifónica de los ritos y mitos de la migración laboral internacional. En L. Jiménez y O. Tena (coords.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo* (pp. 449-469). CRIM.
- Instituto de Desconcentración Regional Universitaria-Capacitación y Certificación Intercultural (2019). *Resumen ejecutivo. Ingreso directo UMSA mejores estudiantes bachilleres de los municipios provinciales del departamento de La Paz*. Manuscrito inédito.
- Íño, W. (2018). Universidad pública e interculturalidad en Bolivia: normativas, políticas y programas de admisión (1995-2015). *Reencuentro*, 75, 35-60. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/954>
- Kropff, L. y Stellam, V. (2017). Abordajes teóricos sobre las juventudes indígenas en Latinoamérica. *LiminaR, Estudios Sociales y Humanísticos*, XV(1), 15-28.
- Lapierre, M., Ugueño, A., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y tendencias actuales en educación superior inclusiva. En *Educación superior inclusiva* (pp. 15-67). Centro Internacional de Desarrollo. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Lewandowski, S., Urquieta, P. y Cavagnoud, R. (2018). Introducción. Jóvenes migrantes en Perú y Bolivia: Educación, familias y territorios en recomposición. *Revista Boliviana de Investigación*, 13(1), 9-23.
- López, A. (2014). *¿Dentro o fuera? Expectativas y alternativas de jóvenes en comunidades rurales en Guatemala*. Documento de trabajo. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20140620093415/jovenesruralesexpectativasalternativas.pdf>
- López, E. (2000). *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia*. Informe final. PROEIB Andes, UMSS, Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Machaca, G. (2010). *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia. El programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba*. FUNPROEIB Andes.



- Maidana, C., Colangelo, M. y Tamagno, L. (2013). Ser indígena y ser joven. Entre la etnicidad y la clase. *Desacatos*, 42, 131-144.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. *Revista andaluza de antropología*, (1), 63-85.
- McCowan, T. (2007). Expansion Without Equity: An Analysis of Current Policy on Access to Higher Education in Brazil. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(5), 579-598.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los 'cupos de equidad' en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. *Calidad en la Educación*, 35, 255-275.
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas, G. (2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica*, 52, 1-15. [http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-002](http://dx.doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-002)
- Ossola, M. (2018). Educación superior y diversidad cultural. Análisis de las experiencias formativas de jóvenes indígenas en proyectos de extensión universitaria. *Praxis Educativa*, 22(3), 56-63.
- Pereira, R. y Montaña, J. (2012). Migración interna: Una aproximación a sus factores asociados. *Temas Sociales*, 32, 13-34.
- Pezo, L. (2005). La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de Río Hurtado, IV Región, Chile. *Revista Werken*, 7, 151-164.
- Ponce, M. (2014). *Nuevas voces y nuevas experiencias: encuentros interculturales en la educación superior. Los estudiantes del Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón*. FUNPROEIB Andes.
- Quisbert, M. (coord.). (2007). *Jóvenes aymaras, sus movimientos, demandas y políticas públicas en Bolivia*. Universidad PIEB, IBSE.
- Quisbert, M., Callisaya, F. y Velasco, P. (2006). *Líderes indígenas. Jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria*. Fundación PIEB.
- Reyes, A. (2013). Juventudes migrantes. Indocumentados, invisibilizados y mitificados. Marco conceptual para una agenda de investigación en el estudio de la migración juvenil. *Revista de El Colegio de San Luis*, III(5), 288-307. <https://www.redalyc.org/pdf/4262/426239579012.pdf>
- Reyes, V., Guzmán, M. y Moreno, E. (2016). Introducción. En V. Reyes, A. Ruiz y E. Bautista (coords.), *Formando en educación intercultural. Retos y desafíos del siglo XXI* (pp. 69-71). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Instituto de Investigaciones Sociológicas.
- Saavedra, L., Mayorga, J. y Campanini, O. (2005). *Entre la comunidad y la Universidad: la construcción de la identidad de los jóvenes universitarios de*

- las provincias de Cochabamba en la Universidad Mayor de San Simón.* Fundación PIEB.
- Silva, A. (1997). *Imaginario urbano*, 3.^a edición. Tercer Mundo.
- Soliz, L. y Fernández, A. (coords.). (2014). *Jóvenes rurales. Una aproximación a su problemática y perspectivas en seis regiones de Bolivia*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas, Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Migración interna en Bolivia*. UDAPSO.
- Valencia, E. (2009). Efectos de la migración (rural-urbana). Caso: educación trabajo. *Revista científica CEPIES*, 1(1), 143-153.
- Ventura, L. (2012). *Aportes al debate sobre jóvenes indígenas y educación superior: el caso de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México*. [Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/336>
- Vera, M., Gonzales, S. y Alejo, J. C. (2011). *Migración y educación. Causas, efectos y propuestas de cambio para la situación actual de migración escolar*. Programa de Investigación Estratégica en Bolivia.
- Viceministerio de Igualdad de Oportunidades de Bolivia, Fondo de Población de las Naciones Unidas-UNFPA (2009). *Encuesta Nacional de Adolescencia y la Juventud 2008*. Viceministerio de Igualdad de Oportunidades de Bolivia.
- Universidad Mayor de San Andrés. (2009). Resolución Honorable Consejo Universitario N.º 556/09. La Paz.
- Universidad Mayor de San Andrés (2016). Interacción. La UMSA recibe a mejores estudiantes de provincias. *La Cátedra*, 8(79), 19-20.
- Universidad Mayor de San Andrés. (2019). Provincias. Estudiantes del área rural ingresan a la UMSA. *La Cátedra*, 11(111), 23-24.
- Weise, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. IESALC-UNESCO.
- _____. (2007). Visiones de país, visiones de universidad políticas universitarias: ¿cambio real o cambio aparente? *Umbrales*, 15, 119-150.
- Yapu, M. (2016). La interculturalidad y la descolonización en la educación superior y sus desafíos en Bolivia. En A. Ocampo (coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en el siglo XXI: la necesidad de modernizar el enfoque* (pp. 131-152). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Cuarta parte

Políticas, diferencia cultural y racismo en educación

El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México

Ernesto Díaz Couder
Elba Gigante²

En los primeros años de la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se aprobaron varias reformas constitucionales de profundas consecuencias para el país. Tales reformas constituían algo así como la cereza del pastel de las grandes transformaciones neoliberales en México. Luego de privatizar todo a lo largo de veinte años, finalmente, lograron aprobar modificaciones constitucionales con una visión empresarial y de libre mercado para dos áreas que habían logrado resistir durante los veinte años previos: el mercado de la energía y (el mercado de) la educación. La Reforma Educativa aprobada en 2013 se plasmó en varias leyes. Contrario a la lógica, las primeras leyes aprobadas regulaban (en realidad precarizaban y debilitaban) las condiciones laborales de los docentes. La verdadera Reforma Educativa, es decir, un plan de estudios nacional se aprobó hasta 2017. Esa Reforma, aún vigente en 2021 y aparentemente por algunos años más, fue elaborada como parte de la transformación neoliberal en México: la educación pública según la visión de los grandes empresarios. El propósito de estas páginas es, precisamente, entender las implicaciones de esta *reforma* para el tratamiento de la diversidad sociocultural en México.

Entre las promesas iniciales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB, en adelante) aparecía la posibilidad de superar la discrimi-

2 Este documento es resultado del proyecto interno titulado *El tratamiento de la diversidad sociocultural en la reforma educativa* del área académica de Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional.

nación cultural y lingüística de los pueblos originarios al ofrecer una educación intercultural para todos. Es decir, parecía ser el inicio del fin de la segregación, la exclusión y, en última instancia, del racismo y la discriminación mediante el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural en toda la sociedad.

Como sabemos ahora, al menos en México, ese ideal de la EIB no prosperó o se quedó corto. Desde hace algunos años ya, la EIB ha venido cediendo terreno ante otra forma de entender la equidad educativa: la inclusión educativa. Esta perspectiva se expresa con mayor nitidez en la Reforma Educativa realizada entre 2013 y 2017, y como se señala en esta contribución, incluso en el proyecto educativo en curso. En lo que sigue se discuten las implicaciones de este proceso para el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística tal como se presenta en la reforma mencionada y en lo que se vislumbra del proyecto actual.

Analizar la Reforma Educativa de 2017 parece en estos momentos una empresa un tanto arqueológica debido a que tal *reforma* está en proceso de cambio, aunque aún no sea del todo claro en qué consiste ese cambio. Por otra parte, realizar un análisis del proyecto educativo del nuevo Gobierno no es posible todavía ya que aún está en proceso de construcción debido a las dificultades que ha traído la aparición de la pandemia de la COVID-19 y sus efectos sociales y económicos para el proceso de transformación planteado por la actual administración.

La reforma a la Reforma

Al plantear un estudio o análisis acerca del tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística contenido en la Reforma Educativa iniciada en 2013 y, especialmente, en el modelo educativo de 2016 y su formulación curricular concluida en 2017, no estaba en el horizonte la victoria de Andrés Manuel López Obrador en la contienda presidencial de 2018. Por lo que parecía razonable suponer que la mencionada reforma estaría en vigor en los años por venir. De ahí la pertinencia, en ese

momento, de comenzar a entender con alguna profundidad las implicaciones del así llamado «nuevo modelo educativo» para el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística en la educación pública. Sin embargo, una de las preocupaciones de las asociaciones privadas interesadas en la Reforma Educativa era, precisamente, asegurar que no pudiera ser modificada en Gobiernos posteriores.

[...] si todo sale bien, el modelo comenzará a implementarse en 2018. No obstante, no queda claro cómo se podrá blindar el diseño del modelo educativo de los vaivenes de los cambios de Gobierno, de forma que se entienda que la política pública no puede inventarse cada sexenio, a la vez que se reconozcan espacios para su mejora y fortalecimiento conforme avance su implementación. (Fernández, 2016)

En efecto, como todos sabemos ahora, el cambio de Gobierno ha tomado medidas para contrarrestar la Reforma Educativa del sexenio presidencial previo a partir de una modificación a la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación en mayo de 2019 (Secretaría de Gobernación, 2019). En particular, una de las principales banderas de campaña de la actual administración fue la «derogación» de la «mal llamada» Reforma Educativa, y, en efecto, se derogó parte de ella. Específicamente, se derogó la parte que afectaba las condiciones para la evaluación y la permanencia laboral de los docentes. Sin duda, la *nueva reforma* (o *contrarreforma*) educativa constituye un cambio de gran relevancia, sin embargo, la parte relativa al modelo educativo y al plan de estudios nacional no ha tenido cambios sustantivos, ni conceptuales, ni metodológicos, es decir, no ha habido todavía transformaciones en la perspectiva pedagógica ni en las estrategias didácticas. Es evidente un profundo giro ideológico, pero que conserva el mismo proyecto pedagógico, lo cual resulta un tanto incongruente. Esto vale tanto para el proyecto educativo en general como para el tratamiento de la diversidad lingüística en particular.

La modificación constitucional de 2019 incluye algunos principios para orientar el proyecto educativo del nuevo Gobierno y al que se

dio el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM). Tales principios pedagógicos encarnan los ideales de la así llamada *cuarta transformación*. Son, en efecto, ideales para orientar el proyecto educativo nacional, pero aún no se concretan en un proyecto educativo más específico.

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medioambiente, entre otras (Secretaría de Gobernación, 2019).

Pero aún en esos principios encontramos pocas novedades —si es que hay alguna— respecto de los planes anteriores. Entre los principios de la NEM más pertinentes para esta discusión se cuentan la inclusión, la equidad, la interculturalidad y la excelencia (Secretaría de Gobernación, 2019).

La inclusión tiene como propósito «tomar en cuenta las capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos [...] con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación». Este aspecto ha recibido mucha más atención que la interculturalidad y, de hecho, en cierto sentido tiende a sustituirla como veremos más adelante.

Para lograr la equidad «el Estado implementará medidas que favorezcan el ejercicio pleno del derecho a la educación de las personas y combatan las desigualdades socioeconómicas, regionales y de género en el acceso, tránsito y permanencia en los servicios educativos». Como parte de la equidad se hace referencia específica a los pueblos indígenas al señalar 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». Como puede verse, tampoco aquí encontramos perspectivas distintas o innovadoras.

El objetivo de la interculturalidad por su parte es «promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social». Poca innovación en este aspecto. Continúa lo que se conoce como políticas de reconocimiento que vienen desde los años noventa y que han sustentado el discurso multicultural en México también (Díaz Couder, 2009).

Por educación de excelencia se entiende «el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad». Claramente este posicionamiento o definición busca diferenciarse de la noción de «educación de calidad» frente a la Reforma de 2017. Sin embargo, en tanto no contemos con una propuesta curricular sustentada en la noción de excelencia, resulta difícil distinguirla, excepto quizás porque la idea de que la excelencia incluye un tipo de evaluación distinta, de tipo diagnóstico, para mejorar el desempeño docente.

Desde nuestro punto de vista, uno de los aspectos centrales que han sido ignorados en la Reforma de 2019 es el ideal de hacer de los pueblos indígenas verdaderos sujetos de derecho en lugar de tratar sus lenguas y culturas como asuntos de «interés general». Tal reconocimiento propiciaría una mayor autonomía en diversos aspectos, especialmente en el educativo. Lo cual permitiría, a su vez, mayor autonomía curricular y con ello un mejor tratamiento del bilingüismo y de la diversidad lingüística.

Esto último es precisamente la materia de estas páginas. Pero, antes, conviene poner en contexto lo que aquí denominamos tratamiento de la diversidad lingüística en el marco más amplio de la Reforma y la cambiante situación de los últimos años. En este sentido, conviene comenzar con las ideas fuente que han sustentado a la Reforma Educativa.



La visión «ciudadana» en la educación indígena

Como es bien sabido, uno de los principales sustentos de la visión general de la Reforma Educativa (2013) fue alinear la educación pública mexicana con «las prácticas internacionales» implicando que eso era lo mismo que una «mejor» educación o que una educación de «calidad» como veremos más adelante. Pero lo que esto significa en realidad es que procura seguir las recomendaciones de organizaciones multinacionales como la OCDE, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la ONU y más específicamente, la Unesco (Fernández, 2016; Domenech, 2007; Mato, 2007; Apple, 2004). En este sentido, la Reforma Educativa comparte con la «sociedad civil» —los ciudadanos organizados— una visión en la que el Estado aparece como un enemigo a resistir, como la causa de la mala educación pública. Por lo que no es de extrañar que la Reforma Educativa sea parecida en varios aspectos a la ley estadounidense *No Child Left Behind Act* (NCLB) avalada por el presidente republicano George W. Bush (Kozol, 2005; «No Child Left Behind», 2001), de hecho, parece basada en esa ley estadounidense, pese a que la NCLB fue sustituida en 2015 por la *Every Student Succeeds Act* (ESSA) que atenúa varios aspectos controversiales y, finalmente, contra-productivos de la NCLB, aunque conserva mucho de ella³.

Un importante promotor de aspectos básicos de la Reforma Educativa fue la asociación civil Mexicanos Primero, la cual actualmente mantiene una confrontación con la SEP debido a las modificaciones a la Reforma Educativa introducidas por el Gobierno de López Obrador, aunque como ya se ha mencionado líneas arriba no se han introducido cambios pedagógicos significativos. No es nuestra intención aquí rebatir o apoyar los argumentos de Mexicanos Primero acerca de la educación, sino señalar la coincidencia de la visión de su propuesta con aspectos esenciales de la Reforma Educativa de 2013 y 2017.

3 Para una comparación entre ambas leyes véase, por ejemplo, <https://www.unders-tood.org/es-mx/school-learning/your-childs-rights/basics-about-childs-rights/the-difference-between-the-every-student-succeeds-act-and-no-child-left-behind>

El primer punto es lo que podríamos llamar la visión «ciudadana» de la educación. De manera similar al conjunto de reformas estructurales impulsadas en los últimos años, la Reforma Educativa aspira a que la educación pública tenga como centro de la educación a los ciudadanos mismos. Es decir, la educación debe estar en manos de los ciudadanos, de la sociedad civil, en otras palabras, en manos de organizaciones civiles no gubernamentales como Mexicanos Primero, precisamente.

El papel de la sociedad civil en la transformación educativa es crucial, precisamente porque una política de Estado requiere, por parte de los ciudadanos organizados su contribución desde el inicio: poner el tema en la agenda, socializar su necesidad y urgencia, dibujar el marco de metas y de la correspondiente rendición de cuentas en los avances. (González-Rubio Novoa & O'Donoghue, 2018, p. 15)

Esta argumentación establece, desde nuestro punto de vista, una muy simplista dicotomía entre sociedad civil y Gobierno. En esta narrativa la sociedad civil tendría la responsabilidad de vigilar o controlar al Gobierno para que realice adecuadamente las tareas que, en materia de educación, desea la sociedad civil. Sin embargo, oponer sociedad civil a Gobierno sugiere (entre otras cosas de las que no nos ocupamos en esta oportunidad) que la sociedad civil es una entidad única con una sola voluntad o perspectiva. En realidad, se trata de un enorme conjunto de grupos sociales con intereses y perspectivas distintas (véase, por ejemplo, Díaz Couder *et al.*, 2015). Al presentarse como voz de la sociedad civil, Mexicanos Primero trata de legitimar el punto de vista del sector al que pertenece como una demanda «ciudadana» democrática, como una demanda de *toda* la sociedad civil, frente a la incompetencia —o franca corrupción— de las autoridades educativas y del sindicato del magisterio. Presenta su propuesta como una alternativa desinteresada a favor de «todos» los ciudadanos, implicando que la educación pública instrumentada por el Estado responde a intereses ajenos a la ciudadanía. Específicamente, supone que beneficia a los sindicatos de maestros en colusión con la SEP, en la medida que esta otorga privilegios a los sindicatos a cambio de apoyo político u otro tipo de complicidades. Ello

en detrimento de la calidad de la educación que reciben los niños mexicanos. De ahí, la legitimidad y necesidad de que los ciudadanos tomen el control de la educación pública.

Es relevante destacar también la elección de los términos ciudadano, ciudadanía y sociedad civil. Con ellos se apela a una sociedad de individuos, de ciudadanos; a la vez que asume que el Estado debe subordinarse a los ciudadanos. Es decir, adopta de entrada una posición que se opone a discursos que se sustentan en nociones como comunidad, pueblo o nación. Evita los términos (y proyectos) colectivos. En todo caso, la colectividad es concebida solamente como la suma de intereses ciudadanos individuales: como organizaciones civiles.

En esta perspectiva, resulta difícil encontrar acomodo a una educación pertinente para poblaciones lingüística y culturalmente diferenciadas. Esto resulta particularmente cierto para la educación indígena en la medida que su *ethos* cultural prioriza el bien común por encima del bien individual (véase Díaz Couder, 2009). De hecho, la Reforma Educativa se edifica como un proyecto educativo que carece de un horizonte colectivo, es un proyecto educativo para los individuos. Es un proyecto concebido para que obtengan las competencias que les permitan competir en igualdad de condiciones en el mercado laboral.

Educación de calidad

Otro aspecto de gran relevancia es el presunto objetivo de lograr una **educación de calidad**. En esto el paralelismo con la NCLB también es evidente. La razón de fondo aducida, tanto de la Reforma Educativa como de la NCLB, es garantizar la *calidad* de la educación, especialmente para los niños más desfavorecidos o con mayores desventajas sociales. Puesto que las escuelas con menores logros académicos provienen, generalmente, de zonas marginadas y los niños que asisten a ellas pertenecen a los sectores económicamente más vulnerables, son precisamente esas escuelas y esos niños los que quedan más condicionados

a los requisitos de la Reforma Educativa (el paralelismo con NCLB se puede ver en Kozol, 2005). Es decir, son las escuelas con menos logros académicos de sus alumnos las que están sujetas con mayor rigor a las medidas preestablecidas para mejorar sus índices de desempeño a fin de garantizar una educación de calidad para todos.

Ahora bien, la mejora de la calidad se entiende, principalmente, como un monitoreo estricto de la actividad docente y, en segundo lugar, como infraestructura básica (aulas, mobiliario, baños, alimentación). Como es bien conocido, el énfasis en la calidad de la educación es anterior a la Reforma Educativa. Obvios antecedentes son la Alianza para la Calidad de la Educación y el programa Escuelas de Calidad impulsadas en el sexenio del entonces presidente Felipe Calderón (2006-2012) los cuales comparten, esencialmente, la misma visión de la educación con la Reforma Educativa (Fuentes Amaya *et al.*, 2016). En todas estas iniciativas el papel de los docentes es considerado fundamental para alcanzar la calidad en el proyecto educativo. Ser parte del supuesto —de nuevo igual que en la NCLB— que los docentes son los responsables del bajo aprendizaje de los alumnos, por lo que la Reforma tenía como uno de sus principales objetivos que los maestros hagan lo que el programa dice que tienen que hacer. En realidad, el propósito es evitar que se desempeñen como profesionales de la educación para convertirlos en operadores de la función educativa, esto es, en un elemento más del proceso automatizado y con estándares de calidad medibles (los famosos ISO o estándares internacionales de la *International Organization for Standardization*). De ahí la importancia de evitar su independencia profesional para reconvertirlos en operadores de aprendizajes preestablecidos, o en el lenguaje de la Reforma, en facilitadores del modelo diseñado para lograr aprendizajes esperados. Si se nos permite el símil, podría decirse que se pretende asignar a los docentes un papel semejante al de los trabajadores de un McDonald's, por ejemplo, donde los procesos están automatizados y los empleados solo deben asegurarse de que la elaboración del producto siga el procedimiento de acuerdo con los estándares de calidad preestablecidos. Se considera a la escuela como un estableci-



miento de servicios con procesos automatizados y estandarizados para garantizar una calidad lo más homogénea posible para (supuestamente) todos los sectores sociales, o más preciso, para cada ciudadano.

Es por ello por lo que, a partir de 2016, se ha venido ofreciendo también un Plan de Estudios Nacional acorde con la Reforma Educativa y que se presenta en general como un Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017b), el cual se concreta en una propuesta curricular que se encuentra en el documento titulado *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica* (SEP, 2017a). Presentado años después de aprobada la Constitución para dar paso a la Reforma Educativa, esta propuesta curricular aparece como si fuera parte del mismo esfuerzo por garantizar la calidad educativa. En realidad, se trata de un esfuerzo por aparentar que se trata de un cambio pedagógico, es decir, de una verdadera *reforma*, no solo de una reformulación administrativa y laboral. Decimos que se trata de aparentar porque ofrece cambios menores en el plan de estudios respecto del Plan 2011. En particular, en lo referente al tratamiento del bilingüismo para la educación indígena, apenas hay diferencias, como veremos más adelante.

Inclusión y equidad educativa

Un cambio con consecuencias muy importantes, y más directamente pertinentes para las políticas educativas en el medio indígena, es el silencioso abandono de la educación con enfoque intercultural por una educación con enfoque en la inclusión. Parece casi un simple cambio de palabras o de énfasis, pero se trata, en realidad, de una concepción sustancialmente distinta del proyecto educativo para los pueblos indígenas, e incluso, un regreso a formas de relación entre estos y el Estado ya superadas en el campo educativo (Mendoza Zuany, 2017). Así, se enfatiza ahora la lucha contra la exclusión, la discriminación y la inequidad, pero se menciona muy poco la diferencia cultural, lo que muestra un cambio de prioridades.

Uno de los principales nudos de desigualdad se encuentra en la educación que atiende a la población indígena, tanto en la modalidad indígena como en las escuelas generales, en la oferta para los hijos de jornaleros agrícolas migrantes y en los servicios comunitarios del CONAFE. Una alta proporción de quienes reciben estos servicios ven afectado su derecho a la educación por problemáticas de exclusión, discriminación e inequidad. Para atender estos desafíos se requiere un intenso esfuerzo de focalización (SEP, 2017a, p. 80).

Aunque en ningún momento se plantea explícitamente la sustitución de un enfoque intercultural por uno inclusivo, ni tampoco se menciona siquiera que se trate de dos enfoques distintos, lo cierto es que abordan la atención a la diversidad sociocultural de manera muy diferente. El enfoque intercultural representa el logro del reconocimiento a la diferencia cultural como parte de los derechos de los pueblos indígenas del país. En otras palabras, es parte de la aplicación de las así llamadas «políticas del reconocimiento» al proyecto educativo nacional (Taylor, 1993). Tales políticas parten de la premisa de que el reconocimiento de la diferencia es básico para el respeto a la dignidad de las personas y de las comunidades «otras».

Sin embargo, en el Nuevo Modelo Educativo la interculturalidad aparece mencionada unas pocas veces y más de manera inercial y estilística, pero no como parte sustantiva, como sí ocurre con la noción de «inclusión». La educación inclusiva aparece como si fuera una forma mejorada o alternativa de la educación intercultural, pero a diferencia de esta, la inclusión aparece como atención a particularidades de los niños (en tanto individuos) en las aulas. Aparece como una cuestión de planeación de clase para aulas con educandos con diversos tipos de necesidades de aprendizaje, por lo que el bilingüismo es visto como una necesidad específica para el aprendizaje de niños individuales. El bilingüismo aparece como una entre otras, varias y distintas, necesidades específicas de aprendizaje de los niños.



En primer lugar, realizar una planeación lingüística, que vaya desde reconfigurar la oferta inicial de educación intercultural y bilingüe, para asegurar que los docentes tengan un mejor dominio de la lengua en la que aprenden sus alumnos, hasta las necesidades escolares actuales. Esta planeación parte del reconocimiento del bilingüismo, el plurilingüismo, la multiculturalidad y las aulas multigrado y así permitir la atención de necesidades específicas de aprendizaje en las lenguas de dominio de los estudiantes, ya sean indígenas, español, Lengua de Señas Mexicana o una lengua extranjera (SEP, 2017a, p. 81)

Por otra parte, obedece menos a un imperativo de pertinencia cultural que a la intención de garantizar la igualdad de oportunidades, es decir, a una mayor equidad en el ingreso y permanencia de los educandos con necesidades de aprendizaje distintas. Lo cual se manifiesta, principalmente, como un combate a la discriminación en las aulas.

La escuela también es parte de un sistema institucional que debe garantizar la igualdad de oportunidades. Por lo tanto, debe ser un espacio incluyente, en el que se practique la tolerancia y no se discrimine por origen étnico, género, discapacidad, religión, orientación sexual o cualquier otro motivo [...] la escuela debe proveer una educación de calidad con equidad, independientemente de la región del país en que se encuentre. El principio de equidad exige que el acceso y permanencia en el sistema educativo de los individuos que se encuentran en una situación de rezago o desventaja sean prioridad para las autoridades educativas de los distintos órdenes de Gobierno.

En materia de inclusión, es necesario crear las condiciones para garantizar un acceso efectivo a una educación de calidad y reconocer las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. En materia de equidad, es preciso redoblar esfuerzos para destinar mayores recursos educativos a la población en condiciones de vulnerabilidad o desventaja. Esto es fundamental para que respuestas diferenciadas a necesidades diversificadas contribuyan a eliminar las barreras que limitan el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación (SEP, 2017b, pp. 63-64).

En términos de oferta educativa, la igualdad de oportunidades se orienta a atender las particularidades de aprendizaje de los niños a fin de permitirles competir en igualdad de condiciones en el mercado laboral. Así, niños hablantes de lengua indígena, deben recibir atención en su lengua —para mejorar sus aprendizajes— y en español —para habilitarlos en el ámbito laboral nacional— con lo cual se espera mejorar sus oportunidades para competir con el resto de los ciudadanos mexicanos. En esta perspectiva, el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación con pertinencia lingüística y cultural se ve un tanto desdibujada, alejándose de los logros obtenidos a partir de la década de los noventa del siglo pasado. Pero no solo se diluye el reconocimiento de los derechos de los indígenas, sino que se aleja cada vez más la autonomía educativa, el poder ser sujetos de derecho (no solo objeto de interés público), que ha sido, en realidad, la demanda de los pueblos indígenas, al menos desde la irrupción del movimiento zapatista.

Si bien la aspiración de lograr el reconocimiento de los pueblos indígenas a ser sujetos de derecho es parte sustantiva de los propósitos del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2018), creado en reemplazo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas establecida en el sexenio panista de Vicente Fox, lo cierto es que en materia educativa no existe, al menos no aún, un proyecto educativo acorde con aquella aspiración. Continúa vigente el modelo educativo anterior. De hecho, se profundiza el énfasis en la inclusión. Más aún, se desprende de la ley que la inclusión es considerada como un rasgo distintivo del Gobierno del presidente López Obrador, como una perspectiva democrática y no excluyente en la que deben caber todos, o sea, inclusiva.

Conviene no olvidar el pensamiento de los propios intelectuales indígenas acerca de la noción de inclusión. Tal es el caso, por ejemplo, de lo expresado por Yásnaya Aguilar al señalar a la resistencia como inclusión, es decir, como una forma de incursionar al interior del sistema legal y estatal y, desde ahí, promover cambios acordes con las expecta-



tivas y al pensamiento de los pueblos indígenas, aun cuando, como ella misma se cuestiona, por un lado se corra el riesgo de fortalecer al Estado y, por otro, de que esa forma de resistencia se convierta «en el único horizonte posible que sacrifique otras utopías más radicales» (Aguilar, 2019, p. 26).

La educación bilingüe

A partir del ciclo escolar 2018-2019 comenzó a aplicarse el Plan de Estudios contenido en los *Aprendizajes Clave* de 2017 en los primeros grados, en el resto de continuó utilizándose el Plan de Estudios de 2011 y lo mismo ha ocurrido hasta el ciclo 2020-2021. Esto significa que, en los hechos, los contenidos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se están aplicando son esencialmente las mismas del Plan 2011 y del 2017. Actualmente (primeros meses de 2021 cuando se escribe esto) se está trabajando en un nuevo plan de estudios, pero por lo que informalmente hemos podido conocer, no parece haber cambios de consideración. Sin embargo, habrá que esperar para emitir una opinión con base en información firme.

La «educación bilingüe» como enseñanza de lenguas

En cualquier caso, hasta el momento actual, la educación bilingüe —esto es, la planeación didáctica en dos lenguas— nunca ha podido integrarse verdaderamente a los planes de estudio para la educación indígena, principalmente porque no se ha aceptado todavía la posibilidad de contar con planes de estudio diferenciados para los pueblos indígenas, y en esas condiciones es muy difícil introducir una educación bilingüe. Al estar obligados a seguir un modelo educativo nacional único, al que se permite únicamente algunas adecuaciones regionales, resulta imposible establecer un enfoque realmente bilingüe¹. De hecho, el «compo-

1 Por ejemplo, para el caso de la asignatura de Español el punto 10 dedicado a mostrar la evolución curricular, es decir, lo que se mantiene y lo que se agrega en

nente» bilingüe ha sido, hasta ahora, una especie de agregado al plan de estudios nacional. No es un plan de estudios bilingüe, sino un solo plan nacional con un agregado de estudio de la lengua indígena. Pero ni siquiera son componentes integrados. Cada uno parece ir por su parte. Así, por ejemplo, desde nuestro punto de vista, el enfoque didáctico más elaborado para enseñanza bilingüe, los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena*, han tenido como horizonte la integración de los aprendizajes generales mediante el uso de la lengua materna de los niños hablantes de lengua indígena al recurrir como estrategia didáctica a la elaboración de proyectos (Dirección General de Educación Indígena, 2008)². Pero lo cierto es que esa aspiración se ha visto seriamente limitada por el hecho de que dichos *Parámetros* solamente abarcan el contenido de una asignatura, tal como establecen el Plan de Estudios 2011 y los *Aprendizajes Clave de 2017* y no —como sería deseable— un plan de estudios bilingüe. Es decir, la planeación didáctica de todo el plan de estudios, con excepción de la asignatura de lengua indígena, se realiza en español; de modo que llamar bilingüe al nuevo plan de estudios, resulta engañoso³. Esto, incluso asumiendo que la asignatura de Lengua Indígena realmente se imparte como está previsto en el plan de estudios. En realidad, esta asignatura recibe poca o ninguna atención por parte de la mayoría de los docentes. Aun cuando estos estén convencidos de la conveniencia y de las bondades de la educación bilingüe en la mayoría de los casos no cuentan con los conocimientos o la formación que se necesita para impartir una educación bilingüe (García & Velasco, 2012). En consecuencia, ni en los hechos ni en el diseño

el nuevo plan de estudios, se ve con claridad que solamente se precisan o profundizan algunos puntos del Plan 2011 (véase SEP, 2017a, p. 217).

- 2 Recientemente se publicó una versión más actualizada y elaborada del enfoque diseñado en los *Parámetros* (Quinteros, 2019).
- 3 En realidad, se le llama educación bilingüe porque se espera que los maestros del subsistema sean hablantes de lengua indígena y español, bajo el supuesto que si tienen formación como docentes y si, además, son bilingües serán capaces de llevar a cabo una enseñanza bilingüe, lo que como todos sabemos no es así.



del plan de estudios se ofrece a los niños hablantes de lengua indígena un programa bilingüe.

No debe olvidarse que por educación bilingüe se entiende una oferta educativa en la que la planeación de las actividades de enseñanza y aprendizaje incluye el uso de dos (o más) lenguas. Es decir, hay un uso planificado del uso de dos o más lenguas para la enseñanza y los aprendizajes del plan de estudios (Zúñiga, 1989). No se trata de tener como objeto de aprendizaje una segunda lengua (ya se trate del español o de alguna lengua indígena), sino de utilizar ambas lenguas a la vez, como vehículo y como objeto de aprendizaje. En la terminología especializada por ello se les conoce precisamente como lenguas vehiculares.

En el caso de la oferta educativa del subsistema de educación indígena en lo referente a tratamiento del bilingüismo, no existe realmente una propuesta de educación bilingüe. Lo que encontramos es, por una parte, espacios curriculares dedicados a la lengua materna (español o lengua indígena) de los niños y otros dedicados a la segunda lengua (indígena o español) como *objeto de estudio* y con ello se dice atender lo establecido en el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, según el cual se garantiza «que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural» (SEP, 2017a, p. 161). Aunque en realidad es discutible que sea bilingüe o intercultural, como ya se ha mencionado. Lo que se ofrece a los niños indígenas es más bien alfabetización en lengua indígena y eso en los casos donde los maestros se ocupan de la lengua materna de los niños. Pero con algunas excepciones la lengua materna es poco utilizada como vehículo de aprendizaje en la medida que el plan de estudios mismo no es bilingüe. Aun cuando el plan de estudios sí considera espacios curriculares para la lengua materna y para una segunda lengua (español), ambas como objeto de estudio, pero usualmente solo una —el español— se usa como vehículo de aprendizaje. De modo que en el mejor de los casos nos encontramos con una educación con una asignatura de Lenguas, es decir, con enseñanza de lenguas, pero no una educación bilingüe.

El bilingüismo como asignatura

El bilingüismo es entendido en los *Aprendizajes clave para la Educación Básica* como el dominio de una primera y una segunda lengua o bien como el uso de esas lenguas en un territorio. Son dos perspectivas distintas del bilingüismo (individual y social), pero que parten de la misma idea de lengua como algo homogéneo y discreto o diferenciado. Sin embargo, tal visión no corresponde con la dinámica social de las lenguas (García & Wei, 2014; McCarty, 2011; Blommaert, 2010, 2013; Pennycook, 2010, 2012). Tal visión se origina en que la idea de lengua que subyace es la de «lengua estandarizada» (Haugen, 1972a, 1972b; Kloss, 1967) ya que, en efecto, a lo largo de su historia la escolarización ha sido el medio para difundir las variedades estandarizadas del idioma de la nación. En nuestro caso, el español. Pero no existen variedades estandarizadas para las lenguas indígenas. De ahí que cada variedad o dialecto indígena se trate (o se recomiende que sea tratada) como si fuera una «lengua». De esta manera, aunque de modo implícito se espera que los niños aprendan una «lengua» como asignatura, ya sea su lengua materna o una segunda lengua.

El concepto de *bilingüismo*, lo mismo que el de *plurilingüismo*, hace referencia a situaciones diferentes. La primera tiene que ver con la capacidad de un individuo para comunicarse de forma alterna en dos o más lenguas, dependiendo del contexto comunicativo. La segunda se refiere a la coexistencia de dos o más lenguas en el mismo territorio. En consecuencia, se darán diferentes tipos de bilingüismo, según el grado de dominio de cada lengua, por un lado, y el uso y estatus social de cada lengua, por el otro (SEP, 2017a, p. 158).

En el Plan de Estudios 2017 el área de Lengua y Comunicación se compone de varias asignaturas pensadas para atender la diversidad lingüística: la lengua indígena como lengua materna, la lengua indígena como segunda lengua, el español como lengua materna, el español como segunda lengua y, finalmente, una lengua extranjera. El hecho mismo de tener que contar con todas estas asignaturas distintas, mues-



tra con claridad la idea de cada lengua es entendida como una entidad claramente distinta y que, por tanto, debe aprenderse por separado en su propio espacio curricular. No obstante, los niños utilizan diversas lenguas en contextos sociales particulares y para propósitos igualmente específicos y con interlocutores localmente definidos. Las lenguas no se hablan separadas, viven y se hablan en contextos socioculturales entrelazados (García & Wei, 2014). Sin embargo, el diseño curricular refleja una visión más bien obsoleta de la idea de lengua.

Con la elaboración de los *Parámetros Curriculares para la Educación Indígena* de 2006 se dotó por primera vez de contenido curricular a la asignatura de Lengua Indígena que los docentes del subsistema de educación indígena calificaban según su buen saber y entender. Aunque fue hasta 2009-2010 que la asignatura de Lengua Indígena fue formalmente establecida como un espacio curricular con contenidos propios.

Dado el contexto en que apareció la asignatura su formalización constituyó un avance sustancial respecto de las prácticas previas. Sin embargo, casi una década después de su formalización la aspiración de contar con propuestas curriculares bilingües sigue siendo un sueño lejano.

Habilidades y pertinencia lingüísticas

La parte curricular dedicada al lenguaje tiene como propósito desarrollar habilidades lingüísticas para la comunicación, de ahí que a esta área se le denomine, precisamente, de Lengua y Comunicación, en conformidad con la tendencia internacional en la actualidad. Así, en el caso de español, el propósito es desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas —producción oral y escrita y comprensión también oral y escrita— tomando al español como objeto de estudio mediante un enfoque comunicativo, específicamente las Prácticas Sociales del Lenguaje (PSL), las cuales ya se utilizaban aún antes del Plan 2011. Las PSL en la asignatura de español como lengua materna han sido ampliamente probadas y afinadas —no así en el caso de las lenguas indígenas— como lengua

materna. Si bien hace ya más de diez años que se han venido ensayando las PSL para la asignatura de Lengua Indígena⁴, su aplicación ha sido un tanto experimental y, relativamente, con poco personal y con un seguimiento limitado. No obstante, ha habido mejoras sustanciales en la aplicación de la PSL en la asignatura de lengua indígena⁵. Sin embargo, aún está lejos del desarrollo del enfoque en comparación con el español, entre otras cosas porque el mayor desarrollo de las PSL en español aparece en la lectura y la escritura. En tanto que, como es sabido, la lectoescritura en lenguas indígenas es todavía limitada. Algunas lenguas tienen un uso escrito algo más extenso que otras, pero en general el uso escrito de las lenguas indígenas no es muy amplio. Encontrar PSL que sirvan como situación de aprendizaje para la lectoescritura de lenguas indígenas no resulta sencillo. De hecho, en los programas de estudio y los libros para el maestro del nuevo plan de estudios (SEP, 2017a) las PSL, enmarcadas en la cultura indígena, solamente incumbe a la tradición oral. El resto de las PSL son las mismas que las del español, es decir, todo el universo de la lectura y la escritura que constituye la mayor parte de los aprendizajes en Lengua y Comunicación, ya no digamos los aprendizajes en otras áreas.

Esto significa que en los programas de la asignatura de Lengua Indígena que se vienen aplicando a partir de agosto de 2018 en los primeros grados de preescolar y primaria, la presencia de la lengua indígena es sumamente limitada. Las habilidades comunicativas se desarrollan principalmente en las prácticas sociales hispanohablantes, dejando a las PSL indígenas en una situación precaria, con pocas posibilidades de desarrollar competencias comunicativas amplias en las lenguas indígenas.

4 Los *Parámetros Curriculares para la Asignatura de Lengua Indígena* de la DGEI fueron publicados por primera vez en el 2008.

5 Recientemente se publicó la versión 2019 de los *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena* con el título *Sembrando el Corazón de Nuestra Palabra* y que enriquece con modificaciones y adecuaciones provenientes de las experiencias adquiridas desde el 2008.

Como ya ha sido mencionado, la oferta de educación bilingüe para los pueblos indígenas se concreta en una asignatura de lengua indígena como lengua materna y otra de español como segunda lengua, o bien en una asignatura de lengua indígena como segunda lengua (SEP, 2017a). Se establece dedicar cinco horas a la semana a la lengua materna y tres a la segunda lengua, además de dos horas y media para aprender inglés en el primer ciclo disminuyendo en el tiempo para estas asignaturas en los siguientes grados⁶. Lo que queda implícito es que los demás campos de formación académica se imparten en español, no en lengua indígena. Más aún, la organización de los aprendizajes esperados para lengua indígena son los mismos del español. La única excepción para la asignatura de Lengua Indígena aparece en los aprendizajes para la oralidad, y dentro de ella, solamente en lo referente a la *tradición oral*. Las PSL pensadas para alcanzar los aprendizajes comunicativos orales en lengua indígena se ubican en ámbitos de la *tradición oral*, obligando a las lenguas indígenas a mantenerse dentro de prácticas tradicionales en creciente desuso, propiciando la percepción de la obsolescencia de estas e inhibiendo su desarrollo en nuevas prácticas comunicativas. Los demás aprendizajes lingüísticos (especialmente la comprensión y producción de la escritura) siguen los mismos cánones del español, con lo cual las prácticas comunicativas propias de las lenguas indígenas quedan relegadas a un papel secundario, complementario en el mejor de los casos. Nos referimos a cuestiones tales como los estilos formales de discurso, así como las normas y las estrategias discursivas (para una discusión entre oralidad y escritura, véase Díaz Couder, 2008; Montemayor, 1996, 1999). Tanto los ámbitos como las prácticas sociales del lenguaje para la producción y la comprensión *escrita* son los mismos que los ámbitos y las prácticas sociales diseñadas para el español (SEP, 2017a, pp. 155-245).

6 En tercer grado se prevén tres horas para lengua materna y dos para la segunda lengua y del cuarto al sexto grado se dedican 2 ½ horas para la lengua materna y otras 2 ½ horas para la segunda lengua (SEP, 2017a, p. 138 y ss.)

De esta forma, aspectos esenciales de la comunicación indígena son sustituidas por los estilos o géneros discursivos castellanos, al menos en la escritura. Si se quiere, se puede decir que se ponen palabras indígenas en moldes discursivos y comunicativos castellanos, con lo cual el presunto propósito de pertinencia cultural y lingüística como medio para lograr los aprendizajes queda en una situación más bien marginal. En los hechos, las competencias comunicativas siguen los cánones castellanos en toda el área de Lengua y Comunicación, con excepción de la tradición oral, como ya ha sido mencionado. En consecuencia, tampoco en este sentido la oferta educativa para los niños indígenas es bilingüe. En realidad, solamente se incluyen algunas horas de estudio de la Lengua Indígena (como lengua materna o como segunda lengua) en tanto objeto de estudio, pero no como lengua vehicular o de aprendizaje, en el sentido de utilizar las normas y estrategias discursivas propias en el aprendizaje, es decir, el uso de la lengua nativa de los educandos hablantes de lengua indígena

Lo anterior significa, además, que la pertinencia lingüística de la oferta educativa para los niños hablantes de lenguas indígenas resulta igualmente pobre. No solo se prevé un uso escaso de sus lenguas en el proceso educativo (el espacio curricular de 5 ½ horas semanales previsto para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna como máximo en el primer ciclo), sino que las formas comunicativas propias son mayormente ignoradas, tanto en las *formas* de aprendizaje (estilos comunicativos culturalmente significativos) como en el *contenido* de los aprendizajes (solo la tradición oral).

Solamente en un plan de estudios bilingüe es posible planificar didácticamente el uso de las lenguas indígenas para desarrollar competencias comunicativas tanto en las formas comunicativas como contenidos de aprendizaje. Es decir, en el nuevo plan de estudios se ha debilitado en gran medida la pertinencia lingüística. En el corazón de los enfoques comunicativos en educación bilingüe se encuentra el principio

de que hablar una lengua es esencialmente ser capaz de comunicarse en un contexto social, cultural y lingüístico específico.

Para el caso del español, eso supone principalmente integrarse a una «tradicción» escrita (Lerner, 2001). Pero en la medida que el plan de estudios supone que la lengua vehicular es el español —con la excepción de la asignatura de Lengua Indígena, como ya se ha dicho— el desarrollo de habilidades comunicativas en lengua indígena se limita a la tradición oral. Falta estimular el desarrollo de habilidades comunicativas nuevas en lengua indígena para prepararlas para las necesidades escritas y orales que se requieren en la sociedad actual.

Más aún, se requiere utilizar los estilos comunicativos propios de las culturas indígenas para llevar a cabo los aprendizajes. Utilizar las lenguas indígenas como vehículos para aprender, permite no solo aprender mejor, sino que, además, prepara a los niños para desarrollar nuevas competencias comunicativas en sus propios idiomas. Dentro de un enfoque comunicativo la noción de pertinencia lingüística incluye esa preparación, la cual, sin embargo, no aparece en el nuevo plan de estudios.

Como consecuencia de lo anterior, probablemente sea ineludible considerar también la emergencia de voces indígenas que van dando proyecto educativo realmente propio y que camina por rutas distintas a las que se han venido pensando:

La escuela primaria [...] que sea monolingüe, con el español como segunda lengua u otra lengua como segunda lengua. Con un proyecto y una visión muy mixte [nombre de un pueblo originario del sur de México], que sea de mucha calidad, que sea nuestra, como crear un sistema educativo propio. Y me interesan todos los proyectos que tienen que ver con la autogestión y la autonomía de la comunidad (Aguilar, 2020, p. 24).

La «desubicación» lingüística

El énfasis del Plan de Estudios 2017 en el papel de las lenguas como objeto de estudio, conduce a recalcar el dominio de las lenguas indígenas por parte de los maestros como condición casi suficiente para garantizar una educación bilingüe y de calidad. De ahí, la gran preocupación por lo que es considerada una de las dificultades más reiteradas en la implementación de una educación bilingüe, o al menos con alguna pertinencia lingüística: la así llamada «desubicación» lingüística.

Al margen de lo peculiar de la expresión, su uso repetido en el campo la ha convertido en una expresión de uso corriente. Hace referencia, como es bien sabido, al caso de docentes «ubicados» en escuelas donde los niños tienen como lengua materna un idioma que los maestros no dominan, ya sea porque no son hablantes de ninguna lengua indígena, porque hablan una lengua o una variante distinta a la de sus educandos, o bien porque tienen un dominio incompleto de ella.

El problema de la desubicación lingüística deriva, por una parte, del supuesto de que los docentes deben hablar la variante de la comunidad donde se ubica la escuela a la que están adscritos y, por otra, del énfasis en que los docentes hablen lengua indígena como criterio principal —casi único— para calificar como docentes de educación indígena. Este énfasis, a su vez, desvela otro supuesto poco alineado con los hechos: las comunidades y los individuos indígenas son homogéneamente hablantes de alguna lengua indígena y si no, entonces no son indígenas. Pero la realidad es distinta en varios aspectos. En primer lugar, hablar una lengua (indígena o no) no es una cuestión binaria —se habla sí o no— sino de grado: se puede hablar o entender nada, algo, bastante o mucho. El bilingüismo, por tanto, es igual, se puede ser más o menos bilingüe. Sin embargo, en la propuesta curricular se trata a los maestros y los educandos como si pertenecieran a comunidades totalmente hablantes de lenguas indígenas.



No basta con maestros bien «ubicados», lo que se requiere son maestros con formación en educación bilingüe, es decir, con una formación pedagógica que incluya las perspectivas actuales que incluyen una enseñanza situada (Díaz Barriga, 2006) y con conocimientos de los enfoques didácticos bilingües. En realidad, la «desubicación» lingüística es, en parte, un falso problema, porque las comunidades totalmente hablantes de lengua indígena, no constituyen la totalidad de la población indígena y, desafortunadamente, cada vez son menos. A menos que se insista en que quien no hable lengua indígena no es indígena.

Claramente, el ahora desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación Educativa no consideraba el hablar lengua indígena como condición para ser considerado indígena, ya que aceptaba la categoría censal indígena al reconocer que en 2015 había en México 12 025 947 indígenas, mucho más de los aproximadamente siete millones de hablantes registrados ese mismo año por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía o 6,2 % respecto a la población total mayor de tres años. De acuerdo con esto, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa estaría de acuerdo con que residirían en el país unos cinco millones de indígenas que no hablan lengua indígena, o al menos que dicen no hablarla. Al mismo tiempo, ateniéndonos a la autoadscripción según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, el 21,5 % de la población total se considera indígena —unos 25 millones— todavía más que la categoría censal indígena.

Lo anterior significa que tratar el dominio de la lengua nativa de los niños como condición casi única para garantizar la calidad de la educación indígena pasa por alto la diversidad de configuraciones sociolingüísticas en el país, en las que la diversidad lingüística no solo tiene que ver con la diversidad de lenguas, sino con los grados de bilingüismo de los niños y con las condicionantes sociolingüísticas asociadas en cada región (Pellicer *et al.*, 2012).

Por otra parte, el bilingüismo en la encuesta intercensal de 2015 se ubica aproximadamente en 85 % de los hablantes de lengua indígena.

También sabemos que el bilingüismo entre los niños y jóvenes es cada vez mayor. Ahora bien, lo que se registra en los tabulados de la Encuesta del Instituto Nacional de Estadística y Geografía es quien *dice* hablar una lengua indígena, pero no sabemos si la habla habitualmente o no, si habla con fluidez o no. Lo que sí sabemos es que, de acuerdo con el Censo Nacional de Población 2020 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, los hablantes de lengua indígena residen mayoritariamente en comunidades rurales y, por tanto, los niños que hablan alguna lengua indígena asisten mayoritariamente a la escuela en ese tipo de localidades.

Si bien es cierto, que hablar lengua indígena es condición necesaria para desempeñarse adecuadamente como docente en un sistema de educación bilingüe, también es cierto que ello no es suficiente. Además de hablar la lengua (o variante) de los niños, los docentes indígenas requieren ser capaces de planear sus actividades utilizando tanto la lengua indígena de los niños como el español, a fin de lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas en ambas lenguas.

En la versión inicial del documento titulado *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, por parte de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, no incluía elementos específicos para los docentes del Subsistema de Educación Indígena, lo único realmente particular era un examen complementario para evaluar el dominio de la lengua indígena habitual entre los niños de la escuela para la que estaba evaluándose.

En las versiones más recientes, sí se han incluido elementos en los indicadores más pertinentes para valorar a los maestros indígenas, sin embargo, siguen siendo elementos agregados que no configuran un tipo de maestro distinto, como sería un maestro bilingüe, en el sentido de maestro que se desempeña en un plan de estudios bilingüe. Esto es así porque, como hemos señalado reiteradamente, no se ofrece un plan de estudios bilingüe. Basta con que los docentes sean capaces de interactuar y apoyar a sus educandos en su lengua materna, no importa mucho si no son capaces de planificar didácticamente los aprendizajes

de manera bilingüe. Por eso, una de las dificultades con la perspectiva adoptada en el nuevo plan de estudios es que al enfatizar la desubicación lingüística del docente acorde con el habla de los niños tiende a dejarse en un, más bien lejano, segundo término el oficio docente bilingüe.

En síntesis

El Plan de Estudios 2017 recoge un esfuerzo significativo por diseñar una propuesta técnicamente bien elaborada y presentada. Sus limitaciones, desde nuestro punto de vista, se ubican en la concepción de educación que se instrumenta o, mejor dicho, en el proyecto político del cual el Plan de Estudios es parte. Su visión del papel de la educación como una capacitadora para el trabajo, bajo la idea del desarrollo de competencias; la idea del fortalecimiento de la «resiliencia» mediante un espacio curricular socioemocional, que apunta a que cada individuo se haga responsable de sus «éxitos» o sus fracasos. La noción de «calidad» o de «excelencia» medible de manera objetiva y estandarizada; el papel de los docentes como un engranaje más en un proceso educativo prediseñado y en el cual tiene poco que decir. Todo ello refleja una idea de para qué debe servir la educación y, por tanto, cómo debe ser impartida y a quienes. La concepción de la educación que sustenta a la Reforma Educativa pasa por alto un proyecto social colectivo. De hecho, no incluye a la sociedad o a comunidades dentro de la sociedad, solamente considera individuos que existen, se desempeñan o compiten en mercados laborales o de otro tipo.

Tal visión de la educación resulta poco compatible con las culturas indígenas (dejemos de lado otras visiones políticas no indígenas) más orientadas a enfatizar la vida colectiva o comunitaria por encima de los beneficios individuales. En general, el liberalismo al estilo occidental no suele ser muy benéfico para las comunidades indígenas⁷, debido en

7 En México en particular, las políticas liberales han dañado profundamente la organización social de las comunidades indígenas, tanto durante el liberalismo de

buena medida a que suele afectar las formas colectivas de propiedad y, en consecuencia, las formas de vida (culturas) asociadas a ellas. Esas formas de vida, a su vez, suelen estar vinculadas a sus lenguas ancestrales.

En otras palabras, al perder sus formas tradicionales de reproducción material, pierden también las prácticas simbólicas que las reproducen y las perpetúan, entre ellas, las lenguas. De modo que, en el contexto de políticas económicas liberales, una asignatura de Lengua Indígena de tres horas y media a la semana difícilmente evitará su desplazamiento. De hecho, discursos aparte, no es ese el objetivo. El uso de las lenguas indígenas en la educación en el proyecto educativo de la Reforma tiene como propósito propiciar la equidad y la igualdad de oportunidades de los niños hablantes de lenguas indígenas frente a los niños hispanohablantes en el ámbito de la sociedad nacional.

De manera más puntual, es posible señalar lo siguiente:

- Prevalece una noción de lengua como una entidad homogénea y discreta, es decir, como si fuera algo claramente diferenciado de otras lenguas y sin variación interna (de ahí la dificultad para tratar con las variantes de las lenguas indígenas).
- No hay diferencias significativas con el Plan de Estudios 2011 en lo referente al tratamiento de las lenguas indígenas y el bilingüismo:
- Se conserva la asignatura de Lengua Indígena como espacio curricular para la enseñanza de la lengua indígena, en lugar de un plan de estudios bilingüe, es decir, en lugar de un plan de estudios en el que todos los aprendizajes son planeados en dos lenguas.
- Se mantiene el enfoque de Prácticas Sociales del Lenguaje como enfoque didáctico para la asignatura de Lengua Indígena (Cabrera García, 2019).
- Predomina una visión de la enseñanza de español o de lengua indígena como objeto de estudio sobre su uso como vehículo

la segunda mitad del siglo XIX (véase León-Portilla, 1996) como durante el (neo) liberalismo de fines del XX y que aún continúa (Warman, 2003).



de aprendizaje. El ordenamiento curricular del área de Lengua propicia que el estudio y reflexión sobre las lenguas indígenas se constriña a los límites de la asignatura correspondiente.

- Limitada pertinencia lingüística, en la medida de que solo en lo referente a la tradición oral se recuperan las prácticas sociales del lenguaje propias de la comunidad lingüística de los educandos.
- En cuanto a la formación y las cualidades profesionales de los docentes indígenas, se enfatiza el ser hablante de la lengua sin atender adecuadamente la capacidad como docente bilingüe. De hecho, se hace una suma simple de formación como maestro más hablar lengua indígena y se asume que el resultado es un maestro capaz de impartir una educación bilingüe. En cierto modo, se confunde ser un maestro que habla dos lenguas, con un docente con formación en educación bilingüe.
- Es evidente también un deslizamiento hacia la inclusión educativa con menoscabo de la educación intercultural, con el énfasis en la diferencia cultural o lingüística como una característica individual de los niños a ser atendida en la escuela, en lugar de un derecho de una comunidad o pueblo con una cultura propia y distinta a recibir educación en su lengua.

Sin embargo, no todo son malas noticias, también hay avances importantes. Un aspecto de gran pertinencia lingüística es que se conservan del Plan 2011 los programas de estudio por lengua en lugar de un programa general para todas las lenguas indígenas. Así como sería absurdo ofrecer una asignatura de lengua indoeuropea o de lengua africana, no puede ofrecerse una asignatura de lengua indígena genérica, tiene que ser sobre lenguas específicas, ya sea náhuatl, maya, tzeltal o cualquier otra. El que haya libros por lengua para la asignatura Lengua Indígena es un avance de gran importancia.

También es de gran relevancia el uso explícito del aprendizaje como un proceso «situado», lo cual es mucho más propicio para desarrollar estrategias didácticas con mayor pertinencia cultural y lingüística.

ca al facilitar la inclusión de las lenguas y culturas de los niños indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, hay una gran claridad en cuanto al enfoque didáctico que sustenta a los programas por lengua, a saber: enfoque socio-cultural del aprendizaje, las prácticas sociales del lenguaje como instrumento didáctico para «situar» los aprendizajes comunicativos y lingüísticos. Se retoman estrategias avanzadas en el ámbito pedagógico para el tratamiento (más bien, enseñanza) de las lenguas y muy útiles para el tratamiento de la diversidad lingüística al buscar enseñanzas situadas. En particular, el uso de las Prácticas Sociales del Lenguaje que buscan desarrollar las habilidades lingüísticas mediante actividades «reales» y significativas para los niños.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, Y. (2019). Resistencia. Una breve radiografía. *Revista de la Universidad de México*, 847, 20-27.
- Aguilar, Y. (2020). *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía.
- Apple, M. W. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J. (2013). *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. Chronicles of complexity*. Multilingual Matters.
- Cabrera García, F. I. (2019). *Literacidades y pertinencia cultural en la asignatura de Lengua Indígena en primarias multigrado de Tequila, Sierra de Zongolica, México*. [Tesis de Maestría]. Universidad Veracruzana, Xalapa. <https://www.uv.mx/iie/files/2019/04/Tesis-Itzel-Cabrera.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la vida y la escuela*. McGraw Hill.
- Díaz Couder, E. (2008). Discurso cultural, liderazgo indígena y procesos de creación literaria. En Escritores en Lenguas Indígenas A. C. (ed.), *Diversidad y diálogo intercultural a través de las literaturas en lenguas mexicanas* (pp. 11-17). ELIAC - SEP - INALI.



- Díaz Couder, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y Representaciones Sociales*, 4(7), 27-54.
- Díaz Couder, E., Gigante, E. y Ornelas, G. (coords.). (2015). *Diversidad, ciudadanía y educación: Sujetos y contextos*. UPN.
- Dirección General de Educación Indígena. (2008). *Parámetros curriculares para la asignatura de Lengua Indígena*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad. Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En A. Grimson (ed.), *Cultura y neoliberalismo* (pp. 61-89). CLACSO.
- Fernández, M. A. (2016). *Apuntes sobre el modelo educativo*. <http://mexicoevalua.org/2016/09/20/apuntes-sobre-el-modelo-educativo/>
- Fuentes, S., Cruz, O. P. y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas. Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación*. UPN.
- García, O. y Velasco, P. (2012). Insufficient Language Education Policy: Intercultural Bilingual Education in Chiapas. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education. Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival*, 6(1), 1-18. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15595692.2011.633129>
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- González-Rubio, P. y O'Donoghue, J. L. (eds.). (2018). *La escuela que queremos. Estado de la educación en México*, 2018 (1.ª ed.). Mexicanos Primero.
- Haugen, E. (1972a). Dialect, Language, Nation. En E. Sil (ed.), *The ecology of language. Essays by Einar Haugen* (pp. 237-254). Stanford University Press.
- _____. (1972b). The ecology of language. En E. Sil (ed.), *The ecology of language. Essays by Einar Haugen* (pp. 325-339). Stanford University Press.
- Kloss, H. (1967). Abstand-languages and Ausbau-languages. *Anthropological Linguistics*, 9, 29-41.
- Kozol, J. (2005). Still separate, still unequal. *America's educational apartheid. Harper's Magazine*, 311(1864), 41-54.
- León-Portilla, M. (1996). La antigua y la nueva palabra de los pueblos indígenas. En *Cultura y derechos de los pueblos indígenas de México* (pp. 21-53). AGN-FCE.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas* (2018). DOF.

- Mato, D. (2007). THINK THANKS, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina. En A. Grimson (ed.), *Cultura y neoliberalismo* (pp. 19-42). CLACSO.
- McCarty, T. L. (ed.). (2011). *Ethnography and language policy*. Routledge.
- Mendoza Zuany, G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 52-69.
- Montemayor, C. (1996). *El cuento indígena de tradición oral*. CIESAS-IOC.
- _____. (1999). *Arte y plegaria en las lenguas indígenas de México*. FCE.
- No Child Left Behind*. (3 de enero de 2001). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Pellicer, D., Díaz Couder, E., Barriga, F. y Muñoz, H. (2012). *Estudio diagnóstico sobre las prácticas comunicativas vigentes en las comunidades de habla indígena en México*. Inédito.
- Pennycook, A. (2010). *Language as a local practice*. Routledge.
- _____. (2012). *Language and mobility. Unexpected places*. Multilingual Matters.
- Quinteros, G. (2019). *Sembrando el corazón de nuestra palabra: Las lenguas indígenas como objetos de estudio. Propuesta educativa intercultural para Primaria Indígena*. UAM-Xochimilco.
- Secretaría de Gobernación. (2019, 2019/05/15). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. Diario Oficial de la Federación. <http://sidof.segob.gob.mx/notas/5560457>
- SEP. (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP. http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2017b). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. SEP.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. FCE.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. FCE.
- Zúñiga, M. (1989). *Educación bilingüe* (2.ª ed.). UNESCO/OREALC.



El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior⁸

Daniel Mato

El asesinato de George Floyd, asfixiado por un oficial de policía en Estados Unidos, ha vuelto a hacer visible el grave problema de racismo y violencia policial en ese país. Pero esta manera de verlo es demasiado simplista. Es necesario no perder de vista que ese policía es un graduado universitario, como también que su crimen, que se suma a muchos otros semejantes, es solo una de las formas en que el racismo se expresa en esa sociedad. No puede omitirse que ese racismo es históricamente constitutivo de esa sociedad, que es estructural, que impregna todas sus instituciones y se reproduce a través de ellas.

La manera de entender el asunto presentada en el párrafo anterior probablemente resulte fácilmente aceptable para quienes lean este artículo en países de América Latina, donde frecuentemente suele pensarse que el racismo es un grave problema que solo afecta a la sociedad estadounidense, en tanto suele omitirse la vigencia y gravedad del mismo en nuestras propias sociedades.

8 Este artículo es una versión revisada del texto homónimo originalmente publicado en el portal del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y como N.º 21 de la «Colección Apuntes» de la Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero – UNTREF.

¿Acaso el racismo no es también constitutivo de todas las sociedades latinoamericanas? ¿Acaso en las sociedades latinoamericanas el racismo no tiene también carácter estructural, impregna todas sus instituciones y se reproduce a través de ellas? ¿Acaso en estas, el racismo no se expresa también en acciones violentas, incluso homicidas, de policías y otras fuerzas de seguridad especialmente contra personas y comunidades indígenas y afrodescendientes? ¿Acaso en muchas de estas sociedades, al menos parte de los oficiales de las fuerzas de seguridad no son también egresados de universidades u otros tipos de instituciones de educación superior, o cuánto menos graduados en instituciones de formación de las respectivas fuerzas? ¿Acaso ellos y los componentes subalternos de esas fuerzas no han recibido cursos de derechos humanos? ¿Acaso en el dictado de los mismos no han participado graduados e instituciones de educación superior?

¿Acaso en las sociedades latinoamericanas el racismo no se expresa también en otras formas de violencia institucional, frecuentemente menos evidentes, como las que se ejercen en los sistemas e instituciones de salud, educación y justicia? ¿Acaso en estos sistemas e instituciones no participan graduados de instituciones de educación superior?

¿Acaso el racismo no se expresa también, de variadas formas, en la formación que las Universidades y otras instituciones de educación superior proveen, por ejemplo, a quienes se convertirán en técnicos superiores y profesionales en campos como derecho, salud, arquitectura, ingenierías, economía y en las más diversas disciplinas sociales y humanísticas?

¿Acaso el racismo no se expresa también en la formación que proveen Universidades y otros tipos de instituciones a quienes se desempeñarán como docentes en todos los niveles educativos, donde continuarán contando a sus estudiantes la respectiva «historia oficial» y propugnando valores que —a juzgar por los resultados a la vista— no han conducido a construir sociedades satisfactoriamente democráticas, social y ambientalmente sostenibles?



Lamentablemente todas estas preguntas debemos responderlas afirmativamente. Sin embargo, numerosos miembros de nuestras sociedades viven sin darse cuenta de la existencia del racismo. Esto se debe a que en estas sociedades el racismo ha sido «*naturalizado*». Por ejemplo, los mismos medios de comunicación masiva de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, y México, entre otros países, que dieron amplia cobertura al asesinato de George Floyd, y que lo hicieron destacando el racismo de aquella sociedad, en la mayoría de los casos, omitieron dársela a crímenes semejantes cometidos en sus respectivos países, o bien soslayaron el carácter racista de los mismos.

En muchos casos, los autores de esas notas de prensa, como los respectivos jefes de redacción, así como la mayoría de los columnistas de esos medios, que analizaron ese crimen como si fuera un problema exclusivamente *Made in USA*, también son graduados universitarios, igual que el policía que asesinó a George Floyd. Hubo otros medios que sí vincularon ese asesinato racista con otros semejantes en nuestras tierras, pero generalmente se trató de medios con menor incidencia en la opinión pública. Pese a la existencia de esas otras «miradas», mucha gente reprodujo las interpretaciones de los medios de mayor alcance.

¿Por qué sucedió y continúa sucediendo esto? Porque el racismo es constitutivo de nuestras sociedades y de manera más abarcadora del mundo en que vivimos; y porque a través de diversas instituciones, prácticas y discursos continúa reproduciéndose.

El racismo es una ideología según la cual los seres humanos seríamos clasificables en razas, algunas de las cuales serían superiores a otras a las que se considera moral e intelectualmente inferiores. Esta ideología sirvió de sustento al despliegue colonial protagonizado por coaliciones compuestas por algunas monarquías europeas, sus ejércitos y funcionariados, grupos de poder económico y dirigentes de religiones institucionalizadas, que subyugaron no solo a pueblos de otros continentes, sino también europeos.

En esta parte del mundo significativamente nombrada América Latina (denominación que afirma su «herencia» europea), los nuevos Estados republicanos lejos de acabar con esta ideología se constituyeron a partir de ella y la reprodujeron a través de políticas y prácticas racistas. Por ejemplo, para acabar con «la barbarie» y asegurar el avance de «la civilización», sucesivos Gobiernos (administraciones de esos Estados) continuaron el avance sobre los territorios de pueblos indígenas, distribuyeron sus tierras entre los grupos de poder político y económico de los que formaban parte, y encargaron a la Iglesia católica la «salvación de las almas» de los sobrevivientes de esos pueblos despojados de territorios; a los que también se les prohibió hablar sus lenguas, practicar sus formas de espiritualidad y sostener sus sistemas de alimentación y salud.

Si bien las prácticas de despojo territorial continúan, desde hace tiempo los Estados emplean otros medios para continuar con su misión «civilizatoria». Por ejemplo, emplean políticas económicas y sociales orientadas a asegurar «el progreso» y a «sacar del atraso» a las numerosas comunidades indígenas y afrodescendientes que — pese a las pérdidas territoriales— continúan tratando de vivir en armonía con lo que los Estados nombran «medioambiente» y por cuya «preservación» apenas en la década de 1970 han comenzado a preocuparse, hasta ahora sin resultados. Adicionalmente, diversas políticas culturales han sido y continúan siendo instrumentos clave en la reproducción de esta ideología y de su «naturalización», por ejemplo, a través de la castellanización forzada de pueblos indígenas y los glotocidios asociados. Los sistemas e instituciones educativas (incluyendo los de educación superior) también han contribuido a la reproducción y *naturalización del racismo*, y continúan haciéndolo, seguramente de maneras no conscientes para la mayor parte de sus integrantes.

Las múltiples formas del racismo y su naturalización

En la actualidad el racismo está tan *naturalizado* en nuestras sociedades que es mayormente inconsciente, hasta el punto de que la apli-

cación de este concepto suele limitarse a hechos que ocurren en Estados Unidos o Europa, y en nuestro medio a acciones explícitas de «discriminación racial», y entre estas, frecuentemente, solo a aquellas muy visibles o violentas.

Por ejemplo, no suele percibirse la presencia del racismo en algunas expresiones verbales tan arraigadas en nuestra lengua que han sido registradas como formas de lenguaje figurado en el *Diccionario de la lengua española*. Tal es el caso, por ejemplo, de la expresión «*merienda de negros*» utilizada para hacer referencia a situaciones de «desorden y confusión», y el de la expresión «se le subió el indio» como equivalente de «montó en cólera». La referencia a estas dos expresiones en particular obedece a que su empleo puede observarse tanto en España como en prácticamente todos los países latinoamericanos y a que incluso aparecen en el referido diccionario, pero existen muchas otras que se utilizan en algunos países en particular.

La *naturalización del racismo* hace que, por lo general, este no sea asociado con hechos tales como que en nuestros países las personas y comunidades indígenas y afrodescendientes generalmente no tienen acceso equitativo a los servicios de salud, como se desprende de los datos de los censos nacionales que por esta razón mueran niños y adultos, y que esto no sea motivo de alarma para la mayor parte de la población.

La *naturalización del racismo* explica que este no suela ser asociado con hechos tales como que la mayoría de la población no se indigne, sino que incluso lo encuentre «necesario» para el «bien común», cuando comunidades de pueblos indígenas son desplazadas de sus territorios ancestrales para hacer posibles los negocios de corporaciones agrícolas y mineras, o de empresas promotoras de desarrollos turísticos y «barrios cerrados». De manera análoga, esa *naturalización* explica que la mayoría de la población tampoco se indigna al ver que estas comunidades no logran que sus reclamos al respecto sean debidamente tratados por «la Justicia». Y que tampoco lo haga cuando, ante las protestas de estas comunidades en busca de justicia, los poderes públicos envíen a

las «fuerzas de seguridad» a «poner orden», lo cual frecuentemente conduce a abusos, torturas, e incluso a asesinatos. Esta *naturalización* opera de modo tal que, si acaso el encadenamiento de injusticias reseñado no constituyera ya una dosis suficiente de racismo, los mismos medios dominantes que se rasgaron las vestiduras por el asesinato de George Floyd presentándolo como un problema exclusivamente estadounidense, presenten esas circunstancias de modo tal que acaban criminalizando a las mismísimas víctimas de tantos abusos racistas en sus propios países. Entonces, la «opinión pública» de buena parte de las clases medias educadas (incluyendo graduados de universidades y otras instituciones de educación superior) repite a coro: ¡Qué barbaridad! Esta gente no entiende. Son atrasados, son violentos.

Los graves problemas que aquí señalo, y muchos otros, están documentados en informes de relatores especiales de la Organización de Naciones Unidas y en documentos de la CEPAL-Comisión Económica para América Latina disponibles en Internet (CEPAL & FILAC, 2020; (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2010, 2013), 2014), 2019; Stavenhagen, 2005).

Si bien en algunos países de la región los comportamientos abiertamente discriminatorios hacia personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas son cada vez menos habituales, existen desventajas históricamente acumuladas, mecanismos institucionales y algunas formas dominantes de sentido común, que continúan reproduciendo inequidades. Estas inequidades frecuentemente resultan imperceptibles para otros sectores sociales, que en algunos casos minimizan su importancia pensando que otros grupos sociales también sufren discriminación.

En América Latina, los problemas de discriminación no afectan solo a las personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Diversas formas de discriminación racial y xenofobia afectan también a personas y comunidades de pueblos gitanos, judíos y musulmanes, así como a inmigrantes de algunas nacionalidades en particular, con especificidades que varían entre países. La discriminación también

suele dirigirse a personas y colectivos que deben vivir en situaciones socioeconómicas muy desventajosas, y que son representados como «pobres» por los medios de comunicación hegemónicos, buena parte de las llamadas «clases medias» y ciertas orientaciones de la investigación y las políticas económicas y sociales.

Otras graves formas de discriminación y violencia institucional e interpersonal afectan especialmente a las mujeres, y a las personas con discapacidad, o con identidades de género u orientación sexual diversas. La discriminación suele multiplicarse cuando las personas foco de la misma reúnen más de un atributo «negativo» a juicio de quienes las discriminan, como por ejemplo mujer, lesbiana, «pobre» y «negra». Los problemas de discriminación no se limitan a actos violentos evidentes, también afectan las oportunidades de estudio, empleo y acceso a vivienda.

Todos estos son problemas graves en todas nuestras sociedades. No obstante, los que perjudican a personas y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes tienen siglos de historia y —aunque transformados— continúan vigentes. Además, y pese a ello, suelen recibir escasa atención por parte de buena parte de la población de las respectivas sociedades, las instituciones públicas, los medios de comunicación, las Universidades y otros tipos de instituciones de educación superior.

La naturalización del racismo en los sistemas e instituciones de educación superior

El racismo es un problema profundo y *naturalizado* en las sociedades latinoamericanas, y los sistemas educativos tienen buena parte de la responsabilidad en que así sea. Muy especialmente la tienen las Universidades y otras instituciones de educación superior en las que se forman tanto los docentes de los otros niveles educativos, como profesionales y técnicos que consciente o inconscientemente continúan reproduciendo diversas modalidades de racismo. La responsabilidad por estos hechos no se limita a las instituciones de educación superior, sino

que se abarca al conjunto de instancias y actores que de manera conjunta podemos denominar sistemas de educación superior: las leyes y políticas que regulan su funcionamiento, los organismos de aplicación de las mismas y los de evaluación y acreditación de las instituciones y carreras y —desde luego— las instituciones propiamente dichas. El problema del racismo es grave y está ampliamente extendido en nuestras sociedades, y en su *reproducción y naturalización* participan personas graduadas de educación superior, como suelen ser quienes legislan y quienes formulan y aplican políticas, entre otras ocupaciones desde las cuales podrían como mínimo procurar no continuar reproduciéndolo.

Un ejemplo significativo de la *naturalización del racismo en la educación superior* lo constituye el hecho de que si bien un buen número de Universidades latinoamericanas ha adoptado protocolos para la prevención y atención de casos de discriminación y violencia de género, así como hacia personas con discapacidad o con identidades de género u orientación sexual no ajustadas a «la moral» hegemónica, sin embargo, aún no tenemos noticia de la existencia de instrumentos de este tipo que se ocupen específicamente de las diversas formas en que el racismo afecta a personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas *en y desde esas instituciones*. Es decir, protocolos orientados a asegurar la prevención y atención a casos de discriminación hacia personas, como también los de exclusiones y descalificaciones que en los sistemas e instituciones de educación superior se ejercen respecto de las lenguas, historias, visiones de mundo, saberes y sistemas de conocimiento, valores y formas de espiritualidad de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Estos protocolos también deberían responder a los desafíos del racismo implícito en la inexistencia o insuficiencia de programas que favorezcan el ingreso de estudiantes, docentes y otros trabajadores de esos pueblos, así como de políticas que financien experiencias sostenidas de investigación y vinculación con sus comunidades, como los hay para desarrollarlos con otros actores sociales y económicos. En algunas Universidades ya se ha comenzado a deliberar sobre la necesidad de



contar con protocolos de este tipo, pero hasta el momento no tenemos noticia de que en alguna ya se haya adoptado uno.

Las inequidades que entraña el contraste entre la atención a esas otras formas de discriminación y la desatención de las que afectan a estos pueblos constituyen modalidades de racismo menos visibles que la discriminación personal, pero no por ello menos graves. Además, la omisión de las oportunidades de aprendizaje ético, profesional y académico asociadas al conocimiento de los aportes de estos pueblos, como la ausencia o deficiencia de oportunidades de vinculación y conocimiento mutuo con personas y comunidades de esos pueblos, *afectan la calidad de la educación* que estos sistemas e instituciones proveen.

Son numerosos los casos de personas egresadas de Universidades y otras instituciones de educación superior que —consciente o inconscientemente— juegan papeles protagónicos en la violación de los derechos humanos de integrantes y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ejemplo: profesionales del derecho con deficiente formación ética e histórica que se encargan de urdir artificios para vulnerar los derechos territoriales y ambientales de comunidades de estos pueblos en beneficio de terratenientes, corporaciones petroleras, mineras, agrícolas y de desarrollos turísticos y urbanísticos. Profesionales de la salud que carecen de formación y experiencia intercultural para tratar con personas y comunidades de estos pueblos, valorar sus conocimientos preventivos y terapéuticos. Profesionales de la economía, la sociología y otras disciplinas, con responsabilidades en el diseño y ejecución de políticas públicas que no han recibido capacitación para valorar las modalidades de organización social y productiva de estos pueblos, y/o que deciden sobre la construcción de represas que inundan sus territorios sin prever consecuencias. Profesionales en diversos campos que han recibido una educación orientada al desprecio por la historia de estos pueblos, sus lenguas, valores y sistemas de conocimiento, y que en el ejercicio de cargos públicos menoscaban el acceso de personas de estos pueblos a servicios de salud, justicia y educación. Empresarios

y autoridades corporativas que, pese a haber cursado estudios universitarios, carecen de formación ética e información respecto de estos pueblos, tal que por mero afán de lucro violan sus derechos. Oficiales y autoridades de las fuerzas de seguridad, quienes en muchos países de la región se han graduado en instituciones de educación superior propias de esas fuerzas, en las cuales han recibido tan mala formación respecto de los valores y derechos de esos pueblos y de sus integrantes, que recurrentemente incurrir en prácticas racistas. Titulares de los órganos públicos de los que dependen los efectivos de seguridad, quienes en muchos casos también se han graduado en universidades, que dan órdenes racistas a esas fuerzas.

Los problemas mencionados deben llamarnos la atención acerca de la deficiente calidad de la educación que están brindando nuestros sistemas e instituciones de educación superior. Es necesario que reflexionemos sobre ellos. No es posible aceptar acríticamente que las Universidades y otras instituciones de educación superior continúen *reproduciendo y naturalizando el racismo*. Tampoco lo es que, en pleno siglo XXI, no estén proactivamente trabajando para acabar con ello.

El racismo no solo crea problemas de acceso, exitosa trayectoria y graduación de personas de pueblos indígenas y afrodescendientes en instituciones de educación superior, sino que incide en la calidad de la educación que estas brindan, en su papel como formadoras de opinión pública y ciudadanía, y en la calidad de las y los técnicos y profesionales que forman y de la investigación que realizan.

Erradicación del racismo y educación antirracista

Los problemas expuestos ilustran por qué no es suficiente con que los sistemas e instituciones de educación superior sean interculturales, deben ser *antirracistas*, deben educar contra el racismo, deben comprometerse a erradicar el racismo tanto en su interior como en las sociedades de las que forman parte.



Afortunadamente, la necesidad de actuar al respecto ya es parte de la agenda de un número creciente de instituciones y personas, como resultó evidente en la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018).

La CRES 2018 contó con la participación de más de cinco mil representantes de los sistemas e instituciones de educación superior de toda la región, incluyendo autoridades de agencias gubernamentales con competencia en la materia, rectores y otras autoridades de Universidades y otras instituciones, redes de autoridades y universitarias, especialistas en el tema, estudiantes y sus federaciones, docentes y otros trabajadores y sus sindicatos. Esta significativa reunión emitió una declaración final que incluyó varias recomendaciones respecto del racismo, entre otras las siguientes:

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado.

Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas.

La educación no es solo un derecho humano, sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos

instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de sus derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO-IESALC] y Universidad Nacional de Córdoba [UNC], 2018).

Esta declaración marca un hito en la historia de la educación superior en la región en tanto expresa un avance en la *desnaturalización del racismo* en su ámbito e incluso traza algunos objetivos clave. El reto es hacerlos realidad.

Desagregar la categoría «racismo estructural» y afinar el análisis a escala micro

Lo hasta aquí expuesto muestra por qué no es suficiente con que los sistemas e instituciones de educación superior sean interculturales, o brinden una formación intercultural o simplemente no racista. Deben ser *antirracistas*, deben educar contra el racismo, deben comprometerse a erradicar el racismo tanto en su interior como en las sociedades de las que forman parte.

Para alcanzar los objetivos señalados en la Declaración de la CRES 2018 es necesario tener cuidado con ciertos usos de la categoría «racismo estructural», que parecen convertirla en una suerte de metililla. Sucede que si bien la inclusión del adjetivo «estructural» en la construcción de esta categoría enfatiza la importancia y profundidad del problema, ciertos usos de la misma parecen interpretar el problema como si fuera un fenómeno tan omnipresente que está en «todos lados», pero en ninguno en particular, como si fuera un fenómeno inasible.



Para lograr avances concretos en la erradicación del racismo en los sistemas e instituciones de educación superior es necesario desagregar la categoría «racismo estructural» y afinar el análisis a escala micro, buscando identificar y describir las múltiples formas concretas en que se expresa y reproduce en este campo en cada contexto en particular. Con este propósito es necesario investigar su incidencia en marcos institucionales, normas, procedimientos, prácticas institucionales, representaciones de los actores, construcción de subjetividades, y prácticas personales concretas, y todo esto tanto en actividades docentes como de gestión, de investigación y de extensión y/o vinculación con personas y comunidades de esos pueblos.

Es necesario impulsar investigaciones y actividades dedicadas a promover reflexiones y debates que conduzcan a consensuar protocolos orientados a asegurar la prevención de todas las modalidades de racismo en los sistemas e instituciones de educación superior, y estas deben realizarse con la participación protagónica de representantes de esos pueblos¹.

Para erradicar el racismo en las instituciones y sistemas de educación superior es necesario identificar y erradicar todas las modalidades en que se expresa en este campo, porque, además de la negatividad propia de cada una de ellas, las investigaciones en la materia muestran que se articulan entre sí y que se refuerzan mutuamente. Para erradicar el racismo en este ámbito no es suficiente, ni eficaz, contar con protocolos enfocados solo en las formas de discriminación racial personal. Es necesario realizar estudios y promover debates y reflexiones que permitan erradicar otras modalidades de racismo, como, por ejemplo, la ausencia

1 En 2018, la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes, en colaboración con más de veinte Universidades de diez países de América Latina, puso en marcha la «Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior», cuyo sitio en Internet (<http://unesco.untref.edu.ar/>) ofrece acceso abierto a numerosos recursos útiles para promover reflexiones y debates sobre el racismo en la educación superior, incluyendo más de setenta microvideos, más de veinte textos breves y de fácil lectura, y varios centenares de estudios específicos.

o insuficiencia de programas que favorezcan el ingreso de estudiantes, docentes y otros trabajadores de pueblos indígenas y afrodescendientes; así como las exclusiones y descalificaciones de sus lenguas, historias, saberes y sistemas de conocimiento; y también la ausencia o insuficiencia de apoyo a investigación y vinculación con sus comunidades.

Erradicar el racismo en educación superior demanda el compromiso de todos los actores

Quienes formamos parte de los sistemas e instituciones de educación superior somos responsables de la persistencia de estos problemas en nuestro campo, sea por acción o por omisión. Es nuestra responsabilidad transformar estos sistemas e instituciones para —desde ellos— contribuir a construir sociedades libres de racismo, democráticas, equitativas e inclusivas, capaces de nutrirse de la diversidad cultural que las caracteriza. Solo así, podremos evitar que continúen ocurriendo asesinatos como el de George Floyd y otros análogos, que tanto en Estados Unidos como en toda América Latina siguen ocurriendo, y acabar también con otras injusticias que son consecuencia de diversas modalidades de racismo.

Las preguntas clave son:

¿De qué formas podrían los sistemas e instituciones de educación superior contribuir a acabar con todas las modalidades de racismo en su interior y en las sociedades de las que forman parte?

¿Cómo podemos aportar a esto cada uno de nosotros?

Referencias bibliográficas

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspec-*

- tiva territorial. Documentos de Proyectos.* <http://www.filac.org/wp/wp-content/uploads/2020/06/Los-Pueblos-Indigenas-de-Am%C3%A9rica-Latina-y-la-Agenda-2030-para-el-Desarrollo-Sostenible.pdf>)
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018. (2018). *Declaración final de la CRES 2018.* <http://espacioenlaces.org/declaracion-cres-2018/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2010). *Report of the Working Group of experts on people of African Descent. Visit to Ecuador.* <https://digitallibrary.un.org/record/680137?ln=es#record-files-collapse-header>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its twelfth session. Mission to Panama.* <https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G13/164/35/PDF/G1316435.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its fourteenth session. Mission to Brazil.* <https://documentsddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G14/168/64/PDF/G1416864.pdf?OpenElement>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Report of the Working Group of Experts on People of African Descent. Visit to Argentina.* <https://undocs.org/en/A/HRC/42/59/Add.2>
- Stavenhagen, R. (2005). *Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous people, Rodolfo Stavenhagen.* <https://digitallibrary.un.org/record/566046>

Cecilia Navia

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad París III. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, México. Responsable del Doctorado en Educación y Diversidad. Participa en el Seminario de Formación de profesionales de educación indígena (<http://fpei.upnvirtual.edu.mx>) y Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior. Investiga y ha publicado en los campos de formación docente y la formación de profesionales en educación indígena. Es miembro asociado del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Red de Investigadores en Educación y Valores.

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales. Es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela. Entre 2007 y 2018 dirigió el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – UNESCO-IESALC (*ad honorem* desde 2012). Desde 1986 desarrolla experiencias de trabajo en colaboración con intelectuales y organizaciones e indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Ha sido profesor visitante en Universidades de España, Estados Unidos y varios países latinoamericanos.

Diana Ávila Camargo

Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Magíster en Estudios de la Cultura con mención en Políticas Culturales, Universidad An-

dina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Candidata Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Ecuador. Actualmente se desempeña como docente e investigadora de la carrera de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito-Ecuador.

Elba Gigante Rodríguez

Pedagoga especializada en la atención de la diversidad sociocultural en procesos educativos y en la formación de profesionales para ese campo. Es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional de México y ha participado como asesora para el desarrollo de programas de formación de profesionales de la educación a nivel de grado y posgrado en varios países de América Latina. Es autora de varios artículos referidos a las concepciones, las políticas y las prácticas que se han generado a lo largo de la historia de la educación en México.

Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora titular del Departamento de Estudios Interculturales y del Programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magistra en Psicología Social de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Doctorante en el Programa Historia de la Educación. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas. Sus proyectos se desenvuelven en el ámbito de la historia de las *Otras* educaciones, el racismo escolar, las pedagogías del reconocimiento y la dignificación.

Ernesto Díaz Couder Cabral

Es profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo de los años ha contribuido en la creación de varios programas e instituciones académicas y gubernamentales para promover y proteger los idiomas indígenas. Licenciado en Lingüística por la Escuela Nacional de Antropología e Historia de México. Maestro en Antropología Lingüística por la Universidad de California en Berkeley. Docente en temas de política del lenguaje y educación bilingüe en diversas instituciones de educación superior, así como acompañante y asesor en programas con maestros indígenas.

Fernando Garcés V.

Ecuatoriano. Docente titular principal de la Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cuenca. Maestro en Ciencias Sociales por la FLACSO. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad Andina Simón Bolívar. Ha trabajado con comunidades indígenas de Ecuador y Bolivia en temas referentes a educación intercultural bilingüe, interculturalidad, territorialidad indígena, conocimientos andinos, lengua y cultura quichua/quechua. Forma parte del Grupo de Investigación Estudios de la Cultura y, actualmente, investiga los nuevos ámbitos expresivos del quichua ecuatoriano.

Gabriela Czarny

Antropóloga por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestra y doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), CINVESTAV, IPN, México. Profesora-investigadora en el Área de Diversidad e Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN) Ajusco. Docente en la Licenciatura en Educación Indígena y en el posgrado. Integrante del Seminario Permanente desde 2017: Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas. Retos para una descolonización académica, en la UPN. Integrante del GT, Educación e Interculturalidad, CLACSO. Ha colaborado con docentes indígenas de diversas regiones de México y en Paraguay, en la elaboración de propuestas educativas y escolares.

Gisela Salinas

Profesora normalista, licenciada y maestra en Antropología Social y doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en formación de docentes. Ha sido responsable de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena y en Educación Indígena. Ha participado en el diseño y elaboración de programas y materiales de estudio para maestros en servicio en México y en Paraguay. Fue directora general de Educación Normal y actualización del magisterio en la Ciudad de México y es integrante del Seminario Docencia Universitaria y Formación de Docentes y Profesionales Indígenas (FPEI).



Gonzalo Víctor Humberto Soriano

Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario doctoral del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa). Su investigación se centra en las experiencias formativas y construcciones de sentido sobre estudiar en la educación superior universitaria por parte de jóvenes del pueblo diaguita-calchaquí. Miembro del proyecto de investigación PICT-I-B-2018 Diversidad Lingüística, Literacidad y Educación.

John Jader Agudelo Agudelo

Licenciado en Lenguas. Magíster en Educación. Doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos. Profesor de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación en pregrado y posgrado. Ha estado vinculado a la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra desde el 2006 hasta el presente. Se ha desempeñado como facilitador de espacios de formación en el Énfasis de Lenguajes e Interculturalidad y también se ha desempeñado como coordinador de prácticas en el programa durante periodo 2019-2020. Coordinador de la maestría en Educación-Línea Pedagogía de la Madre Tierra, en la actualidad.

Jose Antonio Caicedo

Profesor asociado del departamento de Estudios Interculturales de la Universidad del Cauca. Sociólogo de la Universidad del Valle y Magíster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Investigador del Centro de Memorias Étnicas, docente y coordinador de la Cátedra Afrocolombiana Rogerio Velásquez Murillo. Asesor de proyectos etnoeducativos en el campo de las pedagogías de la etnoeducación, la memoria histórica y política de los pueblos afrocolombianos y la formación de maestros en ejercicio.

Juarez Melgaço Valadares

Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Possui Licenciatura Plena em Física pela UFMG (1985), Mestrado em Ensino de Ciências (2002) e Doutorado em Educação pela USP (2008). Realizou o Doutorado Sanduíche no Centro de Investigações da Faculdade de Educação em

Lisboa, e o pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Atualmente é professor Associado II da FaE-UFMG, e do Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência. Pesquisa temáticas ligadas ao currículo: O ensino de ciências, interculturalidade e a formação docente; Formação de Professores Indígenas; Construção de Políticas educacionais públicas.

Leonardo Marques Soares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Betim. Possui graduação em Física Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004), Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2010) e Doutorado Latino-Americano em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (2017). Atualmente é professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Betim. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Astronomia, Formação de Professores, Métodos e Técnicas de Ensino, Planetários e Astronomia na Cultura.

Luis Octavio Montaluisa Chasiquiza

Profesor de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana. Primer dirigente de Educación, Ciencia y Cultura y cofundador de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador CONAIE (1986-1988). Director fundador de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe DINEIB 1988-1991 y 1998-2002. Creador de la Taptana Montaluisa para la comprensión de los sistemas de numeración posicionales y los conceptos matemáticos a base de la semiosis del kichwa. Miembro de número de la Sección Educación de la Casa de la Cultura Ecuatoriana (CCE). Doctor en Lingüística Andina por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctor en Ciencias de la Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

María Macarena Ossola

Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Doctora en Antropología (Universidad de Buenos Aires). Investigadora adjunta del CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH-UNSa). Dirige el proyecto PICT N.º 2825-2018 sobre los procesos

de adquisición y uso de las lenguas wichí y español entre jóvenes bilingües. Coordinadora del Grupo de Estudios Etnográficos en las Yungas y el Chaco (GEEYCH). Sus líneas de trabajo se centran en las juventudes indígenas y las problemáticas educativas en contextos de diversidad cultural y lingüística.

María Verónica Di Caudo

Argentina. Trabaja en el Nivel Superior, especialmente formando docentes. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades. Licenciada y profesora en Ciencias y en Educación Preescolar. Participa en el Grupo de Estudio y Trabajo en Antropología y Educación del Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES) de Argentina y en la Red Internacional de Etnografía con Niñas, Niños y Jóvenes (RIENN). Encontró en el enfoque etnográfico un espacio significativo para investigar, pensar y escribir sobre los temas de su interés: educación, infancias, interculturalidad.

María Sol Villagómez Rodríguez

Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais-Brasil. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Actualmente vicerrectora de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito. Profesora de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y de la maestría en Educación Intercultural Bilingüe. Investigadora y coordinadora del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad de la UPS. Comprometida con la formación docente para la educación intercultural bilingüe.

Noelia Daniela Di Pietro

Profesora en Filosofía por la Universidad Nacional de Salta. Doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral CONICET en el Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (ICSOH). Es miembro del Grupo de Estudios Etnográficos de las Yungas y el Chaco (GEEYCH) y del Proyecto PICT N.º 2825-2018 sobre los procesos de adquisición y uso de las lenguas wichí y español entre jóvenes bilingües. Sus líneas de investigación se centran en el análisis de la educación sexual en contextos escolares de diversidad cultural.

Nuria Macarena Rodríguez

Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta (UNSa). Doctora en Humanidades, Área Educación, por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Su investigación se centra en las estrategias de inclusión con estudiantes indígenas en educación superior universitaria. Es integrante del Proyecto Institucional «Territorialidad y poder. Conflictos, exclusión y resistencias en la construcción de la sociedad en Salta» (ICSOH), del proyecto de investigación del Consejo de Investigación de la UNSa (CIUNSA) N.º 2317/17 y del Proyecto PICT N.º 2825-2018.

Rosa Aurora Iza Remache

Licenciada en Docencia Básica Intercultural Bilingüe de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Politécnica Salesiana – Ecuador. Magíster en Investigación en Educación, Universidad Andina Simón Bolívar – Ecuador. Actualmente se desempeña como docente e investigadora de la Carrera en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Sus investigaciones se desarrollan en el campo de la enseñanza de la lengua indígena.

Sebastián Granda Merchán

Docente-investigador de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Ha investigado sobre los procesos de educación indígena en Ecuador y las políticas impulsadas por el Estado ecuatoriano para transversalizar el enfoque intercultural en el sistema de educación nacional. Actualmente es director de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UPS y forma parte del grupo de investigación de Educación e Interculturalidad. Su línea de investigación es pueblos indígenas y educación superior.

Seín Ariosto Laparra Méndez

Profesor de educación primaria indígena desde 1991. Licenciado en educación primaria para el medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 071 en Chiapas. Maestro en Educación Indígena por la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctor en Investigación Educativa por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Fue asesor técnico

pedagógico en la Dirección de Educación Indígena en Chiapas, profesor comisionado en la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe Jacinto Canek donde también se desempeñó como subdirector académico. De 2018 a 2021 ha sido profesor comisionado en la Subsele UPN de San Cristóbal de las Casas, desempeñándose como coordinador de la Maestría en Educación y Diversidad Cultural y coordinador general de la Subsele hasta mayo de 2021.

Soledad Guzmán V.

Boliviana. Licenciada en Pedagogía por Universidad Mayor de San Simón (Cochabamba, Bolivia). Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Planificación Educativa por el PROEIB Andes. Ha sido docente del Programa de Licenciatura en EIB en la Universidad Mayor de San Simón y de las carreras de Pedagogía Social y Comunicación Social en la Universidad Católica Boliviana. Docente de posgrado en temas relacionados con educación intercultural, proyectos de titulación, investigación, enseñanza de lenguas. Actualmente es consultora y forma del parte del equipo técnico de diseño e implementación del Programa de Enseñanza de Lengua Indígena de la UPS.

Stella Maris García

Maestra normalista y licenciada en Antropología en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En esta institución ejerce la docencia, investigación y extensión universitaria articulando la problematización de los procesos educativos formales en las escuelas públicas y la dinámica generada ante el asentamiento urbano de grupos domésticos de diversos orígenes étnicos y con profundas desigualdades sociales. Ha realizado prospecciones diagnósticas en comunidades Tehuelches, Ava-Guaraní, Mocovi, Qom, Pilagá, Tonokote en torno a programas que apuntalan sus derechos como pueblos preexistentes.

Walmir Thomazi Cardoso

Pontificia Universidade Católica de São Paulo. Possui graduação em Física pela PUC - SP (1986), Especialização em História da Ciência pela UNICAMP (1992), Mestrado em História das Ciências pela PUC-SP (2000) e doutorado em Educação Matemática pela PUC-SP (2007). Professor da Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia da PUC-SP. Pesquisador no Grupo de História,

Teoria e Ensino de Ciências (GHTC-USP). Membro da Diretoria da Sociedad Interamericana de Astronomía en la Cultura (SIAC) - 2017-2021. Atua em Astronomia ligada às Culturas, História da Ciência, Difusão Científica e Comunicação Educativa.

Weimar Giovanni Iño Daza

Con formación en Ciencias de la Educación y en Historia por la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), cursó la Maestría en Historia del Mundo Hispánico en la Universidad de Jaume I (Castellón de la Plana-España) y la Maestría en Estudios Latinoamericanos en el Postgrado en Ciencias del Desarrollo de la UMSA. Cuenta con especialidad en investigación cualitativa y sociología del conocimiento. Ha desarrollado investigaciones como docente investigador de la UMSA sobre saberes locales y gestión socioambiental, historia territorial y ambiental, educación superior y jóvenes indígenas, historia de la educación, descolonización del saber. Ha colaborado como investigador con el Laboratorio Population-Environnement-Développement de la Universidad de Aix-Marseille, el Centro para el Desarrollo y el Medioambiente de la Universidad de Berna y con el Programa National Center of Competence and Research, NCCR-Norte Sur. Actualmente es docente investigador en el Instituto de Investigación, Interacción Social y Posgrado de Trabajo Social, UMSA en la que desarrolla el estudio: Brechas de desigualdad educativa y pandemia COVID-19 en Bolivia. Tiene publicado varios capítulos de libros y artículos en revistas indexadas sobre estudios socioeducativos, políticas educativas, entre otros.





Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas es el resultado de un ejercicio de reflexión y documentación de proyectos de investigación y programas de formación en educación superior que se han desarrollado con estudiantes indígenas y afrodescendientes, desde una lectura crítica de las políticas de educación intercultural bilingüe (EIB) en Centro y Sur América.

Se busca poner en debate múltiples procesos educativos, políticos y epistémicos que, desde finales del siglo XX y bajo el impulso de lo que conocemos como EIB, se han desarrollado con la participación de actores diversos: docentes, académicos, activistas, comuneros, estudiantes, agencias gubernamentales y no gubernamentales.

Esta apuesta surge del diálogo entre docentes y estudiantes que trabajamos el tema de la formación de docentes indígenas y profesionales indígenas para el campo educativo, en instituciones con larga data en estos procesos como la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) de Ecuador y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México.



ISBN: 978-9978-10-614-3



9 789978 106143

