

Diálogos interculturales latinoamericanos

Hacia una educación superior
intercultural



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

EDITORES ACADÉMICOS
Sandra Liliana Londoño Calero
Julio César Ossa Ossa
Patricia Lasso Toro
Eleonora Castellanos Jaramillo

Diálogos interculturales latinoamericanos
Hacia una educación superior intercultural





UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Diálogos interculturales latinoamericanos

Hacia una educación superior intercultural

EDITORES ACADÉMICOS

Sandra Liliana Londoño Calero

Julio César Ossa Ossa

Patricia Lasso Toro

Eleonora Castellanos Jaramillo

2018

Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural

Diálogos interculturales latinoamericanos. Hacia una educación superior intercultural / Julio César Ossa Ossa y otros tres.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2018

252 p.

ISBN: 978-958-5415-13-3

1. Multiculturalismo 2. Interacción cultural 3. Identidad cultural 4. Indígenas - Vida social y costumbres 5. Etnoeducación 6. Educación intercultural 7. Indígenas - Educación superior 8. Educación-Aspectos socioculturales I. Ossa Ossa, Julio César II. Lasso Toro, Patricia III. Londoño Calero, Sandra Liliana IV. Castellanos Jaramillo, Eleonora V Tit.

305.8 (D 23)

D536

 Editorial Bonaventuriana, 2018
© Universidad de San Buenaventura

Diálogos interculturales latinoamericanos
Hacia una educación superior intercultural

© Editores académicos: Sandra Liliana Londoño Calero
Julio César Ossa Ossa
Patricia Lasso Toro
Eleonora Castellanos Jaramillo

Grupos de Investigación: Evaluación y Calidad de la Educación (GIECE)
Grupo de Investigación Estéticas Urbanas y Socialidades (GEUS)
Facultad de Psicología
Universidad de San Buenaventura Cali
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2018
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial Cali
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co
Colombia, Suramérica

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de los editores.

ISBN: 978-958-5415-13-3
Tiraje: 150 ejemplares
Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).
2018

Tabla de contenido

Introducción..... 13

Conhecimentos tradicionais e etnodesenvolvimento.

Desafios para a educação superior indígena 19

ANTONIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA - VALÉRIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA CALDERONI

BRASIL

 Introdução 19

 Algumas reflexões pós-coloniais
 e as marcas da colonialidade..... 22

 As IES e os povos indígenas - relações
 marcadas pela colonialidade 25

 Etnodesenvolvimento - aproximações conceituais..... 27

 Conclusões possíveis: para continuar refletindo..... 31

 Referência 32

Desobediencia epistémica e interculturalidad.

El saber indígena como saber ambiental..... 35

CLAUDIA ANDREA GOTTA

ARGENTINA

 Palabras preliminares 35

 Repensar la educación superior desde el saber indígena
 como saber ambiental 39

 Educación ambiental e interculturalidad 41

 Descolonizar las prácticas, ambientalizar el currículo.

 La interculturalidad como hecho social y educativo..... 43

Palabras finales..... 49
Referencias..... 51

Una mirada de la reorganización desde la autoridad y la autonomía
de la comunidad nasa del municipio de Cali 53

ELEONORA CASTELLANOS JARAMILLO - JULIO CÉSAR OSSA OSSA - CATALINA MARÍA ACHIPIZ

COLOMBIA

Introducción..... 53
 La idea de colonización en la modernidad 54
 El caso de la desterritorialidad: de la ruralidad a la modernidad 56
 Una propuesta intercultural para el reconocimiento
de la diversidad 58
 A modo de balance 59
 A modo de narración de experiencias 60
 Los resultados 61
 Cuidado ambiental..... 62
 Cuidado del otro 65
 Música..... 68
 Cuidado de sí mismo..... 69
 A modo de análisis..... 70
 A modo de reflexión 73
 Referencias..... 73

Identidad territorial y universidad en estudiantes indígenas
en la ciudad de Cali, Colombia 77

PATRICIA LASSO TORO - SANDRA LILIANA LONDOÑO CALERO

COLOMBIA

Territorio, pueblos indígenas e identidad territorial 79
La universidad como territorio ampliado: voces de entrevistas 82
Cómo territorializan los indígenas el “nuevo”
territorio/universidad 83
Sobre el nuevo territorio o el ingreso a la universidad 83
Sobre hacer habitable el territorio..... 84
Dificultades al habitar nuevos espacios 85
Elementos fundamentales para una discusión..... 87

A modo de cierre	89
Referencias.....	90

Construcción y desarrollo de la Universidad Intercultural	
Maya en México.....	93
ILDEFONSO PALEMÓN HERNÁNDEZ SILVA	
MÉXICO	
El momento previo	93
El inicio.....	95
El trabajo universitario intercultural	97
Aspectos administrativos.....	102
Conclusiones.....	104
Referencias.....	105

Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente.....	107
ÁLVARO DIEGO GUAYMÁS - SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA	
ARGENTINA Y MÉXICO	
Introducción	107
Conformación de la nación y pueblos indígenas en Argentina y México	108
La emergencia indígena de la década de los setenta y los primeros procesos de formación docente	112
El multiculturalismo neoliberal de finales del siglo XX y la EIB	115
Celebrar la diversidad, pero sin transformar la lógica escolar	124
Conclusiones.....	126
Referencias.....	127

La educación primaria intercultural bilingüe como factor de empoderamiento identitario.....	133
SONIA VIRGINIA TRIGO MANSILLA	
ARGENTINA	
Introducción	133
La creación de los institutos de educación superior	134

Las organizaciones indígenas	135
El territorio	135
Procesos de empoderamiento o fortalecimiento del <i>ethos</i> cultural	136
Discusión	143
Conclusiones.....	145
Referencias.....	146

Comunicación e interacción en aulas de clase diversas.

Relato de una experiencia de práctica docente	147
---	-----

ADRIANA DEL SOCORRO ÁLVAREZ CORREA - SANDRA JANETH VÉLEZ RAMÍREZ -

OLGA LUCÍA ARBELÁEZ ROJAS

COLOMBIA

Introducción	147
La comunicación.....	148
La comunicación en la práctica docente	150
Relato de la experiencia del curso de Práctica Docente a través de la metáfora de la siembra.....	151
La selección de las semillas: granos y tubérculos sanos	152
Preparar el terreno: la tarea central de la práctica	153
Trasplantar la semilla: la planificación	155
El aporcado: las observaciones en campo.....	157
Los nutrientes y el abono.....	158
La floración.....	160
Lecciones aprendidas asociadas al factor tiempo	161
Lecciones aprendidas asociadas al ambiente de aprendizaje	161
Lecciones aprendidas asociadas a la formación del docente	162
La puntualidad es un factor de éxito en el desarrollo de las clases	162
Cosechar	163
A manera de conclusión.....	165
Cierre	166
Referencias.....	166

La interculturalidad como pensamiento, acción y método.	
El caso de los kichwa amazónicos ecuatorianos.....	169
TITO MERINO - DALTON PARDO-ENRÍQUEZ - JAIRO TOCANCIPÁ-FALLA	
ECUADOR Y COLOMBIA	
Introducción: la interculturalidad como diferencia y convergencia	169
La interculturalidad a la luz de la Constitución ecuatoriana de 2008	172
Poblamiento de América, fragmentación y pueblos del pasado	175
Pueblos ancestrales de los kichwas amazónicos.....	177
Orígenes de la nacionalidad kichwa en la Amazonia.....	177
Senderos de la interculturalidad kichwa de Pastaza.....	178
La interculturalidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza en la actualidad	180
La comunidad kichwa Nina Amarun: antecedentes y contexto.....	184
Las comunidades kichwas de la comuna San Jacinto del Pindo: otras experiencias de formación territorial	185
Interculturalidad de primer orden: puntos comunes, no comunes y conflictos territoriales.....	187
Interculturalidad de segundo orden: el caso de la Universidad Estatal Amazónica (UEA).....	188
La interculturalidad en el Estado y la Universidad Estatal Amazónica (UEA)	189
Consideraciones finales	189
Referencias.....	190
De protagonistas a narradores e investigadores:	
la lucha del pueblo ngäbe por la cedulação costarricense	193
XINIA MARÍA ZÚNIGA MUÑOZ	
COSTA RICA	
Introducción	193
¿Por qué la lucha?	195
Memoria, historia y acción colectiva: el enfoque del proyecto	197
Recuerdos dialogados, construcción colectiva: quiénes y cómo dialogaron	199

De protagonistas a investigadores:
 la integración del equipo del proyecto..... 200
 De investigadores a narradores..... 201
 Recuperar la memoria y tejer la historia:
 diálogo y proceso de trabajo..... 201
 El espacio comunitario..... 202
 La importancia de la traducción: el uso del ngäbere
 en el proceso de diálogo y en la elaboración de materiales 203
 Productos en formatos culturalmente pertinentes: el proceso
 continuo de historizar la memoria y memorizar la historia 204
 Reflexiones finales 206
 Referencias..... 207

**Interculturalidades en disputa. Ideología y educación intercultural
 en Ecuador, Brasil y Colombia 209**
 ELIANA DE BARROS MONTEIRO - GENY GONZALES CASTAÑO - PAOLA VARGAS MORENO

BRASIL Y COLOMBIA

Introducción 209
 Interculturalidad como ideología orgánica..... 213
 Interculturalidad, consenso y hegemonía..... 223
 Reflexiones finales 225
 Referencias..... 226

Introducción

Con el interés de indagar sobre los efectos de la cultura en la construcción de pensamiento y sobre la educación propia e intercultural, los grupos de investigación Evaluación de la Calidad de la Educación (GIECE) y Estéticas Urbanas y Socialidades (GEUS) de la Universidad de San Buenaventura Cali, emprendieron investigaciones focalizadas en estos temas.

Estas investigaciones tenían relación con comunidades indígenas que habitan el suroccidente colombiano y que por diferentes razones tienen asentamientos y territorios en Cali (Colombia). Las dos investigaciones –en conjunto– se enfocaron en estos tópicos por ser un contexto intercultural –como muchos en Latinoamérica– con un deber todavía no cumplido a cabalidad alrededor de la revitalización y la pervivencia de comunidades étnicamente diferenciadas. De estas experiencias emergieron preguntas que se fueron nutriendo y discutiendo con algunos de los elementos hallados en los procesos investigativos en torno a la cultura y la educación.

Las dos investigaciones consideraron los aspectos sociales, culturales y educativos de comunidades indígenas. Ambos grupos de investigación apuntaban hacia el fomento de estrategias a favor del reconocimiento de la diversidad, sobre todo si se tiene en cuenta que históricamente la población indígena ha sido marginada y excluida. Al excluir sus saberes no se garantiza su pervivencia en las sociedades donde estos se desenvuelven. Escuchar y reconocer las necesidades a partir de la memoria colectiva, historias e intereses de estas poblaciones, permitió a los dos grupos de investigación trabajar con elementos propios como objetos cotidianos, prácticas culturales, formas de relación con el entorno, que constituyen una educación propia que podría y debe ser incluida en los diferentes espacios de socialización, como es el caso de los entornos educativos, para emprender un proceso coherente entre su pensamiento y su actividad cultural.

Estas reflexiones sobre los cambios culturales de comunidades y la situación educativa –en el tránsito de los territorios de origen a las ciudades– llevaron a los

investigadores a considerar la necesidad de ampliar la discusión para encontrar nuevas respuestas. Los grupos de investigación, anteriormente mencionados, abrieron la pregunta a colegas latinoamericanos sobre los elementos necesarios para facilitar un diálogo intercultural en Latinoamérica que potencializara los encuentros y los logros de las propuestas que actualmente se desarrollan con las comunidades indígenas, con el fin de favorecer sus propósitos.

Colegas de varias partes de Latinoamérica propusieron ideas, algunas referidas a la formación inicial y otras, a la formación superior. Fue un ir y venir de reflexiones y experiencias que mostraban trayectorias y análisis diversos muy útiles para pensar el tema desde distintos frentes y perspectivas, todas cobijadas y direccionadas hacia la comprensión de la problemática que ha convocado este trabajo conjunto de los dos grupos de investigación: diálogos interculturales latinoamericanos. Los investigadores que respondieron a la invitación proceden de Argentina, Brasil, México, Ecuador y Costa Rica.

El libro se enriqueció con los aportes que, en su mayoría, favorecen el debate de lo que significa la educación con un perfil intercultural en Latinoamérica, y reconocen que este proyecto sigue en construcción con deberes —aún pendientes— alrededor de la revitalización y la pervivencia de comunidades étnicamente diferenciadas. Estos aportes permitieron la ampliación de los espacios educativos —en sus fundamentos y en su comprensión— a la noción de interculturalidad. Si bien la interculturalidad no es fácil de entender, trae otros elementos que dan cuenta de esta incorporación en el lenguaje y en la práctica de nuevas perspectivas de educación para una población que históricamente ha sido marginada y excluida de las oportunidades educativas, y que, pese a los esfuerzos realizados, no tiene aún una educación que tenga en cuenta, de forma plena y pertinente, sus usos, sus costumbres, su cultura y los conocimientos que garantizan su pervivencia.

En este libro se presentan los aportes de los autores convocados, al responder las preguntas planteadas. En este trabajo se respeta el modo como cada autor o grupo de autores pensó la pregunta desde su experiencia y realidad, contribuyendo así con su modo propio de analizar el desafío.

Este trabajo investigativo se focaliza, metodológicamente, en el análisis de las experiencias y en la producción de criterios y conceptos que, dados los aportes de los colegas latinoamericanos, puede considerarse la línea de base a la que se podrán sumar casos y experiencias para aumentar, paulatinamente, la comprensión del fenómeno de los diálogos interculturales en Latinoamérica.

Como antecedente de esta obra está el trabajo realizado entre 2007 y 2012 en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación

Superior en América Latina del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-Iesalc, 2016), en el que se revisan exhaustivamente experiencias de educación superior intercultural en la región y se avizoran desafíos, dificultades y perspectivas. Este trabajo continuó en la Universidad de Tres de Febrero de Argentina, y se recoge en cuatro libros y varios artículos coordinados por Daniel Mato (2008, 2009, 2009a y 2012).

Otros antecedentes son los trabajos de una miríada de autores que han sistematizado y valorado diversos aspectos que, incluidos en la educación de comunidades étnicamente diferenciadas, favorecen no solo el aprendizaje intercultural de los más jóvenes, sino también el enriquecimiento de sociedades más abiertas a la diversidad y el fortalecimiento de la lucha y la pervivencia de los pueblos que la reclaman y la necesitan.

El valor diferencial de esta obra, respecto de las muchas otras que se han escrito acerca del tema, tiene que ver con la pregunta sobre los elementos que facilitan u obstaculizan el diálogo intercultural, algo que de seguro subyace en todas las propuestas mencionadas, pero que aquí se convierte en un primer listado de elementos fundamentales para que puedan ser luego apropiados, contextualizados e incorporados por aquellos interesados en el tema o que actualmente intentan, desde distintos lugares, entablar estos diálogos. Las experiencias sociales, culturales y educativas pueden ser tomadas bien como modo de contrastación, o como estrategia para acercarse o aumentar la potencialidad de sus propuestas con perspectiva intercultural.

Un primer elemento es la coincidencia de los referentes conceptuales en los capítulos. Esta afinidad resulta de un tácito consenso sobre el tipo de conceptos que explican realidades del contexto latinoamericano. Así, en cada capítulo se puede encontrar buena parte de producción propia de sus autores, amalgamada en el crisol de sus experiencias locales, e ideas de autores foráneos que invitan al pensamiento en el margen de los grandes relatos o alrededor de relatos de ruptura posmodernos e incluso transmodernos. Relatos que rompen estructuras clásicas para pensar y reflexionar diversos fenómenos sociales y culturales (entre ellos, la educación) y que se deslizan una y otra vez a lo que en Latinoamérica se considera un pensamiento emergente, algunas veces decolonial –en el sentido de Mignolo o Walsh–, o descolonial –en el sentido de Quijano–, o de las prácticas intelectuales en cultura y poder –en el sentido de Mato–.

Estas propuestas, para el análisis, se pueden considerar matrices críticas que aparecen y reaparecen en los capítulos de esta obra, solo para reafirmar el hecho de que hay un conjunto de personas, de intelectuales, de pensadores que vienen haciendo una lucha, una tarea por pensarse a sí mismos y favorecer a otros cuyo

conocimiento no tiene suficiente presencia como saber válido en los países que fueron y son territorios ancestrales. Esas formas de pensamiento se han vuelto voces con la suficiente fortaleza para ser representativas de procesos que no son solamente intelectuales sino también políticos.

Así que el primer elemento del diálogo intercultural retoma estos referentes intelectuales cuyo propósito es sostener una conversación para poner en equilibrio saberes o conocimientos de la sociedad mayoritaria o incluso global y los saberes emergentes, que encuentran cómo hablar al correr el velo de la colonialidad y al afirmar con las miradas posestructuralistas y posmodernistas que no hay relatos universales y que las epistemologías propias y locales son posibles para comprender realidades específicas e inéditas.

El segundo elemento viene de la aparente unanimidad en el reconocimiento de los saberes ancestrales de los pueblos originarios no solo para resolver urgentes problemas contemporáneos que aquejan a la sociedad más amplia, sino para garantizar la pervivencia de estas culturas en países que han reconocido ser naciones con influencias diversas en su interior. Este reconocimiento implica que las instituciones educativas en todos sus niveles den lugar a estos conocimientos, en la certeza de este doble propósito: el enriquecimiento cultural y la pervivencia de la diversidad. Ejemplos de estos referentes se encuentran en los capítulos de Aguilera Urquiza y Mendonça de Oliveira Calderoni; Gotta; Castellanos, Ossa y Achipiz; y Lasso y Londoño.

El tercer elemento encuentra en la formación de los maestros una estrategia muy importante. El maestro es una figura central en la oportunidad que tienen las instituciones educativas de llevar una auténtica formación intercultural. La reflexión sobre este punto abarca aceptar la posibilidad de maestros indígenas dentro de aulas convencionales y la formación de maestros de cualquier tipo para construir conocimiento desde una perspectiva intercultural. Ambas propuestas son desafiantes, pues entre el estudiante y el maestro se recrea el diálogo verdadero de la educación. Este diálogo, como cualquier otro, atraviesa grandes dificultades, pues los mensajes vienen y van en diferentes niveles y grados de comprensión intercultural. Algunas reflexiones al respecto se pueden leer en los capítulos de Guaymás y Hernández; Trigo; y Álvarez, Vélez y Arbeláez.

El cuarto elemento proviene de la introducción de propuestas educativas de las comunidades indígenas a los sistemas educativos oficiales en cada país. Esta aceptación implica una operativización de lo que ya muchas constituciones nacionales establecen sobre la naturaleza pluricultural o multicultural de los países y de los derechos a la educación, de acuerdo con los usos y las costumbres de las comunidades. Una reflexión al respecto la trae Palemón, en el capítulo

donde refiere la experiencia de creación de la Universidad Maya de Quintana Roo en México, aunque aparece transversal en varios capítulos en los que la voz de las comunidades deja ver sus pretensiones. La propuesta de Gotta, en cambio, plantea una situación inversa, la de una universidad inserta en el sistema convencional que se deja penetrar por saberes tradicionales sobre lo ambiental, hasta dar paso de manera más contundente a esos saberes como parte de sus propuestas y ofertas educativas.

Para la sociedad, esta interacción puede considerarse un paso decisivo que implica reconocer la autoridad de las comunidades para orientar la educación no solo al interior de sus territorios, sino del sistema educativo nacional, para los indígenas, por supuesto, pero sobre todo para la sociedad más amplia, como una posibilidad natural que deviene de su oferta. Esto da lugar a nuevas profesiones, a la formalización de saberes indígenas para la enseñanza de todas las naciones y a la transformación paulatina de los ciudadanos hacia la interculturalidad.

El quinto elemento aborda los retos de la interculturalidad, ya no solo pensando en la educación institucionalizada, sino en las experiencias de los pueblos indígenas dentro de la sociedad más amplia para su reivindicación. Al respecto, los capítulos de Merino, Pardo y Tocancipá; Zúñiga; y Barros-Monteiro, Gonzales-Castaño y Vargas-Moreno, analizan la tensión que se teje en torno al concepto de interculturalidad, a partir de tres experiencias diferentes. En estos capítulos es posible ver las vicisitudes de estos diálogos, los dilemas que atraviesan y la lucha, fundamentalmente política, por el reconocimiento o por la apropiación de los espacios a los que se tiene derecho para la participación y la definición de los términos de una sociedad que es múltiple y que al ser diversa, necesita constituirse de conformidad con los actores que la componen.

En suma, la primera línea de base sobre esta pregunta de los diálogos interculturales, da como resultado la importancia de incorporar los siguientes términos: primero, un lenguaje común propio, con perspectiva crítica que reconozca relatos locales y epistemologías diversas. Segundo, el reconocimiento de los saberes ancestrales como válidos para resolver álgidos problemas contemporáneos, y como necesarios para sostener la diversidad cultural de pueblos étnicamente diferenciados. Tercero, la importancia del maestro y su formación como actor clave en la facilitación y producción de un diálogo auténticamente intercultural que trascienda el aula y transforme la sociedad. Cuarto, la apertura para la creación y el fortalecimiento de instituciones resultado de propuestas de las comunidades indígenas, lo cual demuestra un cambio en la mentalidad de la sociedad y una disposición para abrir la participación de otros saberes y conocimientos como representativos y válidos en la sociedad como conjunto. Finalmente, la reconceptualización de la perspectiva intercultural desde su visión

política, práctica y operativa. La interculturalidad como una opción deseable en la sociedad que se busque y se reflexione para que produzca convivencia, reconocimiento, equidad y enriquecimiento social.

Estos cinco elementos son una base para seguir reflexionando juntos como latinoamericanos sobre los términos y las oportunidades de estos diálogos, que encuentran en la educación un espacio propicio para desarrollarse y configurarse de manera creativa, con impactos inmediatos en las comunidades indígenas y en la sociedad en general.

Los elementos sobre los cuales se reflexiona en este libro, son desarrollados por los colegas desde su perspectiva; el lector podrá identificar nuevos matices y elementos para sus propias conversaciones y proyectos interculturales.

Conhecimentos tradicionais e etnodesenvolvimento. Desafios para a educação superior indígena¹

Antonio Hilário Aguilera Urquiza
Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni
BRASIL

Introdução

Desde a década passada, segue crescente, tanto no Brasil quanto na América Latina, a demanda dos povos indígenas à educação superior, com novos desafios e possibilidades de interlocução. Neste contexto, constatamos que o acesso e também a permanência dos estudantes indígenas nas universidades produzem descolamentos epistêmicos importantes, o que permite refletir acerca das ambiguidades que inúmeras demarcações históricas constituídas ao longo do processo de colonização marcou a nós (Ocidentais) e que foram impostos a esses povos, dentre elas, a noção de etnodesenvolvimento e diálogo intercultural.

Importa destacar que o termo desenvolvimento, apresenta diferentes perspectivas e às vezes até, concepções divergentes, quando aplicado às sociedades indígenas e as não indígenas. Assim, recorreremos a Souza-Lima e Hoffmam para explicitar o que entendemos por este conceito:

Já mencionei de que forma a ideologia do Estado nacional é geralmente, refratária a uma ideia de desenvolvimento étnico que não se adapta aos seus próprios termos.

1. Texto originalmente apresentado no evento: III CIAEE (2015) – 3º Congresso Iberoamericano de Arqueologia Etnologia e Etnohistória. UFGD/Brasil. Faz parte de pesquisa de Pós-Doutorado, em andamento (2015-2017), sob orientação do prof. Dr. Daniel Mato, na Universidad Nacional de Tres de Febrero / Argentina.

*É claro que existem fortes argumentos a favor do fortalecimento do estado-nação, mas é tão difícil aceitar a *raison d'état* para a violação dos direitos humanos individuais [...] Uma crítica mais perniciosa sugere que a ideia de etnodesenvolvimento tenderia a isolar os grupos étnicos das correntes culturais principais, para 'mantê-los subdesenvolvidos'. Argumentar-se-ia que o etnodesenvolvimento poderia ser usado como pretexto para manter a segregação e a opressão cultural, recusando a possibilidade de 'integração nacional', e reforçando de fato a posição da etnocracia dirigente [...] o etnodesenvolvimento é concebido como um processo dinâmico e criativo que, mais que limitá-las, pode liberar energias coletivas para o seu desenvolvimento (Souza-Lima & Hoffmam 2007, p. 6).*

A universidade (*universitas - saber universal*), ao contrário do que indica seu nome, constitui-se historicamente como *locus* de um saber eurocêntrico, o qual apresenta grande dificuldade em dialogar, ou mesmo, incluir a possibilidade da condição de existência de outros saberes e de outros conhecimentos² outros, de mesmo nível, ou de racionalidade, ou como afirma Catherine Walsh:

Falar de modos 'outros' é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão modemo-ocidental colonial. Por isso, não se refere a 'outros modos', nem tampouco a 'modos alternativos', mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as diásporas africanas sobre as histórias e experiências da diferença colonial (Walsh, 2009. p. 25).

Este contexto descrito acima acaba por provocar uma certa tensão quando o espaço acadêmico se depara com a presença de “outros conhecimentos”, pois isso leva a nos deslocar epistemologicamente sobre o que entendemos por etnodesenvolvimento e/ou por conhecimento/saber tradicional indígena a partir da diferença colonial constituída. Assim, reafirmamos o fato de que o acesso e, sobretudo, a permanência de indígenas nas universidades, cria tensões, tendendo à negação sobre a capacidade desses povos de mudar suas demandas atuais de igualdade nas condições de acesso ao desenvolvimento, referindo-se às condições de vida alcançadas pela sociedade nacional (produtos do desenvolvimento) e aos valores societários.

A presença de indígenas em espaços acadêmicos é um fato recente, especialmente no Brasil, o qual deve ser contextualizado no âmbito das mudanças históricas nas relações entre esses povos tradicionais com o Estado e com a sociedade brasileira. A realidade anterior, de quase 500 anos foi tensionada pelo novo paradigma epistemológico inaugurado pela Constituição Federal de 1988. Este

2. A partir de Mato (2008) (2009) entendemos saber e conhecimento como sinônimo, ou seja, não há hierarquia entre saber e conhecimento, mas sim um processo histórico que desqualificou um determinado conhecimento, e que ainda se faz presente como uma herança colonial, a colonialidade do saber.

novo ordenamento jurídico rompe com a visão imposta sobre os índios pelo Artigo 6º do Código Civil de 1916, assim como pelo Estatuto do Índio (1973), que os entendiam como pessoas “menores”, ou seja, portadores de capacidade civil relativa. Na verdade, até a Constituição de 1988, o Estado brasileiro sempre considerou o indígena como uma situação provisória e, no máximo, uma parcela inferior da população, comparável à criança, incapaz de decidir e dirigir sua própria vida; daí a necessidade da instituição da tutela (Souza-Lima, 1995).

Esta nova Constituição deslocou, assim, a perspectiva da integração, a qual tem marcado a trajetória histórica dos povos indígenas, no Brasil. Por outro lado, mesmo diante de tal deslocamento epistêmico, seguem as representações e estereótipos que impendem a compreensão apontada por Azanha (2005) de que os povos indígenas podem se desenvolver, serem autônomos e autossustentáveis, de acordo com suas culturas, cosmovisões e tradições, desde de que tenham a disponibilidade de seus territórios tradicionais.

O presente artigo procura desenvolver uma análise epistemológica decolonial e intercultural, para tanto, reflete sobre o reconhecimento da autodeterminação dos povos indígenas, conforme assegurado no atual ordenamento jurídico internacional (Convenção 169 da OIT), apresentando as ambivalências e desafios postos a esta questão, entendendo o conceito de ambivalência, na perspectiva de Bhabha (2003), ou seja, diferente de duplicidade; segundo este autor, os homens ambivalentes “olham em duas direções sem terem duas faces”. Na mesma direção, afirma Gallois (2001) que todas as demandas indígenas frente ao desenvolvimento, estão sempre a demanda por autonomia.

Para melhor exposição, o texto está organizado em quatro momentos. O primeiro objetivou-se problematizar como se dão as complexas relações entre povos diferentes das nações colonizadas e subjugadas e as representações e estereótipos que seguem borrando nossas concepções e relações no contexto das universidades, por percebermos que as relações culturais estabelecidas neste processo, seguem ainda hoje, coloniais. Explicitamos que este trabalho não é neutro, pois inspira-se no campo teórico dos estudos pós-coloniais, por termos o entendimento de que estes se confrontam com outras práticas e interpretações dominantes e ocidentalizadas.

No segundo momento, o foco é o contexto em que hoje vivemos e a busca do protagonismo dos indígenas ao acesso e permanência à educação superior, analisando com perspectiva teórica pós-colonial, as questões epistemológicas que subjazem o entendimento sobre os conceitos de etnodesenvolvimento e autodeterminação desses povos.

Abordamos neste texto, ainda, a busca desses povos pelas Instituições de Ensino Superior enquanto mecanismo de luta na busca pela autodeterminação e legitimação de seus conhecimentos, como possibilidade de enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade. E, como quarto e último momento, a política de ações específicas para os povos indígenas na educação superior (acesso e, sobretudo a permanência), tempo em que tecemos algumas considerações possíveis, parciais e provisórias, diante da compreensão da dinamicidade das culturas e como bem argumenta Hall (2003), precisamos saber os lugares onde vamos.

Temos como referência para esta discussão temas como: saberes tradicionais indígenas, diferença colonial, autodeterminação e etnodesenvolvimento.

Ao introduzir esta discussão, o artigo sugere que revisitemos a colonialidade do poder, ser e saber (Quijano, 2003) que ainda subalterniza os povos colonizados e nos impedem de compreender a presença indígena nas universidades como mecanismo de luta e de autodeterminação, pois dialogar com as diferenças, aponta para a possibilidade de uma descolonização epistêmica.

Algumas reflexões pós-coloniais e as marcas da colonialidade

A compreensão dos processos históricos de colonização em nosso país e a relação desta com as pessoas (índios e não índios) são construções culturais e estão relacionadas com a forma diferente que cada povo se constituiu, na qual, encontra-se sua lógica de compreensão, sua cosmovisão. Para entender a relação entre índios e não índios em países colonizados como o nosso é importante contestar e desconstruir a concepção Ocidental e cristã de mundo, a qual apresenta-se dualista e hierarquizada e, como sabemos, perpassa até hoje as relações sociais vigentes.

Nesse contexto de desconstrução da concepção hierarquizada e dualista, que alguns autores chamam de “colonialidade”, torna-se fundamental investir na construção de uma nova concepção de sociedade e de cultura. Assim, podemos dizer que uma das principais metas dos autores conhecidos como “pós-coloniais” como Fanon (2001), Bhabha (2003) e Said (2003) é propor uma crítica a esta realidade chamada de Ocidental ou eurocêntrica, ou ainda, repensar este projeto epistêmico, de binarismos e essencialismos e contestar as teorias já clássicas da modernização. Estes autores problematizam como se dão as complexas relações entre as nações colonizadas e subjugadas, e as representações que seguem borrando nossas concepções e relações ainda hoje.

Segundo Serge Gruzinski (2003), as representações criadas no processo de colonização das Américas, foram sistematicamente responsáveis por tentar substituir o imaginário e concepções dos povos ameríndios. De um lado, tentativas de imposição de novos ícones/representações (eurocêntrica-cristã) de outro, tentativas de “colonização do imaginário”, presentes até a atualidade, também chamada pelo autor de “guerra de imagens”. Já a neutralização deste arcabouço epistemológico que ainda subalterna os povos colonizados é uma das preocupações de autores como Mato (2009), Walsh (2009) entre outros.

Os autores dos chamados estudos pós-coloniais têm se preocupado com a cultura, a história e os conhecimentos dos povos colonizados. Dedicam especial atenção aos processos e discursos que produzem uma certa representação desses povos como sendo “selvagens”, “primitivos”, “incultos”, ou seja, povos sem cultura, como também aos estereótipos (atrasados). Esse projeto epistemológico e colonial colocou e ainda posiciona os povos indígenas como povos do passado, com uma cultura estática que precisam ser tutelados, impondo-os limites à sua participação nas instâncias sociais e culturais.

A perspectiva dos estudos pós-coloniais enfatiza, por um lado, os processos de dominação colonial, mas também, por outro lado, dá grande ênfase aos processos e estratégias de resistência cultural desses povos sub representados. Questionam a essencialização das diferenças históricas, sociais e culturais e dão ênfase a tradução, a negociação, a articulação e o hibridismo cultural. Com o questionamento e a problematização da essencialização das diferenças podemos pensar que representação temos sobre os povos indígenas, e, como e porque geram dificuldades na compressão sobre as novas demandas por educação superior enquanto um processo contemporâneo, resultado da dinâmica cultural imposta. Sobre o tema da representação, Woodward diz que:

A representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (Woodward, 2000. p. 17).

Na linha dos estudos de Woodward (2000, p. 17), “[...] por meio das representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos”, certificamos a centralidade do processo de produção das representações. O poder colonial hegemônico, vem tentando impor sistematicamente sua narrativa na busca de reafirmar as representações que lhes interessam, acerca da própria história, dos povos ameríndios e deles próprios, pois com isso, condicionam o sentido da existência e a formação da identidade das pessoas e nações.

Além da questão das representações sobre os povos indígenas, torna-se necessário ampliar a reflexão acerca dos conhecimentos/saberes que estes povos trazem para as universidades, na tentativa de quebra da hegemonia de uma única epistême. Ou ainda, pensar sobre que lugar estes conhecimentos tradicionais indígenas encontram no diálogo entre saberes institucionalizados no interior das universidades?

As produções dos autores pós-colonialistas são caracterizadas por reflexões que se referem à possibilidade de análise sobre quais as lógicas epistêmicas que temos, e possui como uma das preocupações centrais a história dos povos colonizados. Seus pesquisadores problematizam os processos históricos e, em especial, os discursos que produzem representações desses povos e nos permitem deslocar da visão etnocêntrica que herdamos com a colonização.

Para os autores deste campo, mais que dar voz aos colonizados- subalternizados, trata-se de questionar e desconstruir o projeto epistemológico do período colonial e que perdura na colonialidade. Neste entendimento, o projeto de colonização política e epistêmica se findou, mas a colonialidade (estrutura colonial de poder, ser, saber e viver) segundo Quijano (1992), permaneceu produzindo discriminações sociais, traduzidas como raciais, étnicas e culturais, entendidas como fenômenos naturais e não como resultado de um projeto de dominação colonial e cultural.

Não se trata de uma questão cronológica, nem de um regime político, pois, certamente hoje, o Brasil, não é mais colônia da Europa e os povos indígenas não mais são colonizados, trata-se de uma revisão epistêmica, de problematizar e ressignificar as marcas coloniais, e a colonialidade que seguem caracterizando-se como coloniais.

Esta colonialidade encontra-se arraigada no próprio substrato cultural da nossa sociedade e, dessa maneira, todos são “formados/formatados”, segundo esta lógica do poder colonial que ainda se segue. Nossas mentes trabalham a partir de parâmetros e categorias coloniais, eurocêntricos, daí as tentativas de (de) descolonizar as mentes, segundo os novos paradigmas epistêmicos.

A colonialidade é um conceito apresentado inicialmente por Anibal Quijano (2005), em que apresenta, como sociólogo, as implicações históricas dessa *colonialidade do poder* a respeito da América Latina. E quando falamos em colonialidade estamos entendendo-a na perspectiva pós-colonial.

Para Quijano (2007) o colonialismo e a colonialidade são conceitos distintos, porém, bastante relacionados. Maldonado-Torres (2007) ao interpretar as reflexões de Anibal Quijano (2007), nos diferencia estes dois conceitos, afirmando que:

Colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação e que constitui tal nação num império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido à colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p.131).

Esta afirmação de Maldonado-Torres (2007, p. 131), de que “a colonialidade se mantém viva [...] no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos” trata-se de elemento recorrente inclusive entre os povos indígenas. É comum entre muitas famílias indígenas preferir que os filhos estudem nas escolas “dos brancos” e não nas escolas indígenas, com professores indígenas nas aldeias. Um dos discursos que se ouve é “A escola na aldeia não é boa; quero meu filho estudando a educação do branco, com qualidade, para depois competir de igual para igual com eles”. Neste contexto, percebe-se o quanto a colonialidade está presente nos discursos, ressaltando valores ditos Ocidentais e depreciando valores culturais indígenas.

As IES e os povos indígenas – relações marcadas pela colonialidade

As iniciativas quanto ao acesso e permanência dos índios na educação superior foram marcadas pelas orientações instituídas pela Constituição de 1988 e posteriormente na LDBEN/nº 9394/96. Este ordenamento jurídico favoreceu a entrada de indígenas nas IES, ampliando-se consideravelmente nas décadas seguintes.

A partir deste movimento, a presença indígena nas Universidades, caracterizada como “subjetividades originais”, o radicalmente outro, fez surgir embates radicais entre projetos de dominação colonial, pois sentem-se ameaçados em sua pretensa hegemonia.

Neste sentido, segundo Bhabha (2003) há necessidade de uma revisão conceitual e histórica sobre os processos coloniais para distanciarmos da retórica da diversidade, pois esta retórica narra a diferença como algo pré-concebido pelas “subjetividades originárias”. Este autor afirma que ao deslocarmos nosso olhar para estas diferenças culturais e coloniais, passamos a constatar espaços outros,

também chamado por Bhabha (2003) de *entre-lugares*, em que são produzidos a articulação das diferenças culturais. Para este autor, os *entre-lugares* propiciam “[...] o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular e coletiva - que dão início a novos signos de identidade” (Bhabha, 2003, p. 20).

O entendimento do conceito de diferença cultural apontado por Bhabha (2003), contesta a autoridade da cultura, da forma como enuncia ou mesmo estabelece sistemas de representação, diferenciação e identificação. Ao recorrermos a esse entendimento acabamos não dando conta de respeitar a alteridade dos povos indígenas e a sua busca por autodeterminação. Assim, continuamos a conectar as diferenças como algo pré-determinado pelas “subjetividades originárias”, como nos indica o autor.

Podemos afirmar que a identidade indígena em Mato Grosso do Sul (Brasil) foi constituída histórica e socialmente, sendo que esta ação se deu a partir de marcas culturais específicas das relações de ser, poder e saber (Quijano, 2003) e do momento histórico que as legitimou, ou seja, as representações que percebemos na atualidade, são produto destas correlações de poder assimétricas, em que os indígenas foram “usados” como mão de obra pelas frentes de colonização e, ato contínuo, usurpados de seus territórios tradicionais, fato que vem marcando e reforçando as relações injustas de subalternidades. Como sabemos, identidade e cultura são elementos profundamente interconectados para os povos indígenas.

Como forma de contraposição a esta situação de expropriação de suas dignidades ou alternativas de futuro, os povos indígenas passam a ocupar espaços na educação superior, como uma das tentativas de propor novas relações de saberes e, em especial, a viabilidade de produção de novas significações e representações a respeito de si mesmos, assim como possibilidades de autodeterminação e sustentabilidade.

Percebemos que mesmo sendo um fato recente essa busca dos povos indígenas por acesso às IES, ele produz uma preocupação dessas instituições, as quais buscam estruturar ações e projetos que possam apresentar acesso e permanência diferenciada a esses povos tradicionais.

No Brasil, a partir de 2003, com as ações afirmativas da UERJ e UEMS e na sequência (2005) as ações do Programa Rede de Saberes (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), com o objetivo de garantir a “permanência de indígenas no ensino superior” e, mais atualmente, com as políticas propostas de bolsas e acessos diferenciados, sobretudo nas Universidades Federais, constatamos que os indígenas provocam um deslocamento institucional, na direção da diversidade: as IES passam a abrir as portas para estes novos segmentos sociais.

A grande questão que nos chama a atenção na conjuntura atual, não é mais o acesso dos povos indígenas, mas a permanência e, sobretudo, a possibilidade do diálogo intercultural, ou ainda, a capacidade do diálogo de saberes, contemplando os conhecimentos indígenas no contexto da educação superior. Tendo em vista as várias modalidades atuais de políticas de ações afirmativas de acesso de seguimentos antes ausentes das universidades (negros, índios, pobres, deficientes), inclusive com destaque para a Lei nº 12.711 de agosto de 2012, que decreta 50% das vagas em Universidades Federais, a ser implantada nos próximos 4 anos, ressaltamos que a ênfase volta-se para o problema da permanência. Uma vez nas universidades, dá-se a grande questão do embate entre os saberes diversos, cosmologias diversas, enfim, um embate epistêmico.

Observamos, dessa maneira, que povos com saberes culturais e processos sociais, culturais e históricos diferenciados, marcados pela exclusão e que buscam na formação mecanismos outros de luta, começam a chegar às universidades.

Tanto no Brasil, como no restante da América latina, especialmente após 1980, os povos indígenas não têm mais aceitado as políticas públicas de caráter colonialista, com a missão da chamada busca pela civilização, ou ainda, com práticas clientelistas a que historicamente lhes tem sido postos. Hoje esses povos celebram a diversidade cultural como um valor a ser mantido e a diferença que os potencializam e os tornam únicos.

Nos últimos dez anos, Mato Grosso do Sul tem alcançado destaque no cenário brasileiro, como sendo a província com o maior número de indígenas na educação superior, presença consolidada historicamente, a partir das ações do Programa Rede de Saberes, presente nas quatro maiores IES do estado. Certas aldeias, como a de Dois Irmãos do Buriti, há 80 km da capital Campo Grande/MS, seguem apostando na formação de seus jovens, como alternativa de futuro para seu povo, na luta pela recuperação de seus territórios tradicionais e, sobretudo, para a gestão destes territórios. Demonstam consciência histórica de que a autonomia é uma construção coletiva, em que cabe a revalorização da língua indígena, das práticas culturais e, acreditando que os novos saberes da universidade, em diálogo com seus conhecimentos tradicionais podem vir a ter uma perspectiva de futuro.

Etnodesenvolvimento – aproximações conceituais

A partir destas reflexões acima, voltamo-nos agora, para o conceito de etnodesenvolvimento e sua relação com a presença dos povos indígenas nas universidades, na busca de construção de autonomia e alternativas de sustentabilidade.

Segundo Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), o etnodesenvolvimento é uma proposta de Rodolfo Stavenhagen, na perspectiva de encontrar escolhas para um “desenvolvimento alternativo”, o qual deverá ser marcado pelos projetos de futuro próprios às sociedades indígenas. Para Stavenhagen (1985), trata-se de uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista.

Ao falar sobre etnodesenvolvimento e tentar relacionar este conceito com os povos indígenas em contato com a chamada sociedade nacional Souza Lima e Hoffmann argumentam que este seria como um “ideal que supõe um universo, de tradições culturais, perpassem o surgimento de inovações institucionais como a das organizações indígenas, da participação nos processos públicos de tomada de decisão, do acesso à escola e a universidade” (Souza-Lima & Barroso-Hoffmann, 2007, p. 6).

Diante das demandas contemporâneas e as condições sociais e materiais outras, o desafio posto às sociedades indígenas é ambivalente, pois esta se dá por terem que buscar se desenvolver enquanto sociedades culturalmente diferenciadas, e, ao mesmo tempo lidar com a possibilidade de dialogar e se relacionar com a sociedade. Tradicionalmente, podemos considerar que a relação dos povos indígenas com a natureza fora pautado pela prática da sustentabilidade, no sentido do equilíbrio na reprodução humana, sem comprometer a própria natureza, fonte da energia necessária a manutenção da vida.

Por outro lado, ao propor o conceito de etnodesenvolvimento Stavenhagen (1985), o faz tendo entendimento de se tratar de um pressuposto à autonomia dos povos indígenas; por outro lado, a junção do prefixo “etno” à palavra desenvolvimento, tem o sentido de manter o elemento diferencial de uma sociedade, para demarcar esta diferença de entendimento. Neste entendimento o prefixo vem demarcar a diferença epistêmica de concepção e construção societal. Diante da assunção do modelo de sociedade capitalista, com seu *ethos* de exploração sem fim dos recursos naturais, inclusive com o prejuízo dos próprios povos tradicionais, o conceito de etnodesenvolvimento veio para possibilitar a convivência destes com aqueles. Se o desenvolvimento fosse sustentável, não haveria a necessidade do etnodesenvolvimento. Assim, surge a possibilidade de traduzir as especificidades atuais para a atuação da economia tradicional em diálogo com o atual mercado.

Ainda, segundo Stavenhagen (1985), os princípios elementos que constituem o etnodesenvolvimento se pautam por atender a satisfação das necessidades básicas do maior número de pessoas em vez de priorizar o crescimento econômico. Segundo este autor, se trata de criar uma “visão endógena, ou seja, dar resposta prioritária à resolução dos problemas e necessidades locais: valorizar e

utilizar conhecimentos e tradições locais na busca de solução dos problemas” (Stavenhagen, 1985; p. 18). O mesmo autor reafirma a necessidade em manter uma “relação equilibrada com o meio ambiente, assim como visar a auto sustentação e a independência de recursos técnicos e de pessoal e proceder uma ação integral de base, com atividades mais participativas” (p. 18).

Neste contexto de construção de autonomia, os povos indígenas têm se destacado, sobretudo porque, nos últimos anos passaram a reivindicar direitos e demandas específicas, diante dos Estados Nacionais, assumiram como um dos mecanismos de luta, a educação e, no nosso caso, as reivindicações e demandas por uma educação superior que esteja mais articulada aos seus processos próprios de aprendizagem; deslocam-se cada vez mais das amarras do projeto colonial, tendo como proposta de etnodesenvolvimento, a educação superior.

Há um constante tensionamento ao refletir junto a IES sobre o ingresso e permanência de indígenas à educação superior. Abordar esta questão hoje é uma tarefa complexa, de possibilidades, ambiguidades, encontros e esbarrões, pois trata-se de experiências culturais e sociais ambivalentes que se constrói e desconstrói cotidianamente.

Essa ambiguidade de relações acompanha a história dos povos indígenas ao longo destes 500 anos de convivência com os não índios, mas a presença dos acadêmicos indígenas nas universidades e as implicações dessa presença ainda é um fenômeno recente e ainda sucinta debates sobre o etnodesenvolvimento, afinal, esta presença cada vez mais marcante de indígenas nas universidade não tem a ver apenas com um projeto de indivíduos, mas sim, como estratégias coletivas de povos que veem na inserção de seus jovens na educação superior, ferramentas de gestão futura de seus territórios e a possibilidade para a reconstrução da sua autonomia.

As marcas da colonialidade ainda presente nas IES estimulam as reflexões, sobre as formas como os povos indígenas podem se apropriar e ou transformar estes espaços em ambientes formativos e ferramentas para auxiliar a construção de seus projetos de autodeterminação. Em outras palavras, a simples presença de indígenas no ensino superior, pode significar que a continuidade da mesma hegemonia da *universitas* – o saber único e imposto colonialmente pelo ocidente eurocêntrico passa a ser questionado.

Por outro lado, no entanto, apostamos que na contemporaneidade, o acesso e permanência a educação superior é entendida, pelos povos indígenas, como mais uma estratégia de luta contra a colonialidade, e também se apresenta como a

proposta de construção de novas relações com a sociedade envolvente, sobretudo a partir dos deslocamentos epistemológicos e do ordenamento jurídico atual.

Com esta presença nos espaços acadêmicos, cria-se um desafio para que as IES assumam a responsabilidade institucional de propor novas relações de ensino, pesquisa e extensão, relações outras onde os povos indígenas e seus saberes possam dialogar e, assim garantir uma formação superior mais adequada aos anseios de seu povo como preconiza e ampara a ampla base legal.

Gallois (2001), por outro lado, aponta problemas conceituais acerca do termo etnodesenvolvimento. Para esta pesquisadora, seria como uma transmutação étnica da noção de desenvolvimento, e que, a necessidade de uma categoria específica de desenvolvimento poderia servir para negar a capacidade dos indígenas de se posicionarem frente às sucessivas mudanças que alteram profundamente suas condições de vida e suas expectativas de futuro. Ou seja, ela vê com ressaltos o excessivo uso deste conceito.

Mesmo assim, trata-se de conceito com boa capacidade heurística na tentativa de articular a definição de desenvolvimento, porém, a partir dos referenciais dos povos tradicionais, como argumenta Souza Lima e Barroso-Hoffmann (2007), ao entender, como etnodesenvolvimento como uma proposta de “desenvolvimento alternativo”, tendo como perspectiva, os projetos próprios dos povos indígenas com “pressupostos culturalmente diferenciados”. E mais, relacionando-o com o entendimento mais abrangente do que sejam as condições de cidadania, destacando ser bem diferente dos trabalhos como parâmetros para os índices usualmente aplicados de medição do desenvolvimento do PIB, renda per capita e o nível de escolaridade, acesso à educação, nos termos próprios dos indígenas, entre outros, como bem argumentam os autores.

Propomos, em síntese, que o conceito de etnocentrismo, tem mais a ver com a possibilidade de construção de novas relações dos povos indígenas com a sociedade nacional, a partir de novos deslocamentos epistemológicos, de saberes “outros”, válidos tanto para a produção de conhecimentos como para a continuidade física destas comunidades. Todas estas situações passam pela gestão, a partir de novos parâmetros, dos seus territórios tradicionais, assim como na prioridade para os diálogos interculturais. A gestão do território está profundamente interconectada com a cosmologia e a cultura indígena e estes elementos somente serão respeitados, se adotarmos como pressuposto, a possibilidade dos diálogos interculturais, começando pela valorização dos chamados conhecimentos tradicionais.

Conclusões possíveis: para continuar refletindo

Com base na tentativa de trilhar caminhos investigativos e epistêmicos outros, na tentativa de repensar nossas relações com os povos indígenas, apresentamos, neste texto, algumas questões que precisamos continuar refletindo.

Uma delas refere-se à proposta de construção de políticas públicas focadas no etnodesenvolvimento para os povos indígenas dentro de sua cosmovisão cultural e formas de ser, viver e saber tradicional. Outra, deslocar-se da compreensão colonizadora de integrar esses povos a sociedade nacional, entendendo-a como a superação de suas concepções e cosmovisões, considerados, pela sociedade não indígena como indicativos de atraso e de não civilização.

Uma das principais reivindicações dos povos indígenas, no Brasil e também na América Latina, na contemporaneidade é por “espaço social” de participação na sociedade. Por outro lado, em relação às propostas de políticas públicas de educação, sobretudo de educação superior para as populações indígenas, estas devem ser vistas como possibilidade de etnodesenvolvimento. Assim, estes povos tradicionais terão a possibilidade de se desenvolverem a partir de si mesmos, ou seja, a partir de sua cosmovisão, não dependendo mais de políticas assistencialistas e, assim, garantindo sua autonomia e sustentabilidade. É possivelmente, o fortalecimento pela autodeterminação.

Eis um desafio posto, pensar a diferença colonial entre os povos, na perspectiva do respeito à sua alteridade, cultura, conhecimentos tradicionais, cosmovisões, luta pela terra, modo de viver, reconhecimento do caráter pluri-multicultural do Brasil, constitui-se em um desafio epistêmico cotidiano, mas também, constitui-se como um pressuposto importante para compreendermos as novas demandas dos povos indígenas.

A relação entre os conceitos de colonização, colonialismo e colonialidade e a revisão histórica desses processos e resistências possibilitam-nos abrir novas perspectivas para narrativas outras, distintas radicalmente das narrativas anteriores, exclusivamente centradas a partir dos discursos hegemônicos eurocentrados. Esta forma outra de pensar cria assim, espaços de enunciações de *entre-lugares* (Bhabha, 2003) e deslocamentos epistêmicos que nos permitam pensar sobre as novas demandas dos povos indígenas como processos culturais dinâmicos e ambivalentes.

Considerando as demandas atuais relativas à autonomia e busca pelo acesso à educação superior dessas populações, surge uma inquietação: na perspectiva indígena, um programa de formação específica e intercultural poderia contribuir para o processo de etnodesenvolvimento, inclusive como alternativa de susten-

tabilidade e fortalecimento de identidade? Como a educação superior poderia, através do diálogo intercultural, incorporar os conhecimentos tradicionais, na gestão dos territórios indígenas?

Referência

- Azanha, G. (2005). *O que é sustentabilidade para as sociedades indígenas?* São Paulo: Edusp.
- Bhabha, H. (2003). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- Gallois, D. T. (2001). Sociedades Indígenas e Desenvolvimento: Discursos e Práticas, para Pensar a Tolerância. Em L. D. Grupioni, L. Vidal & R. Fischmann (Orgs.), *Povos Indígenas e Tolerância, construindo práticas de respeito e solidariedade* (pp. 167-188). São Paulo: USP.
- Gruzinski, S. (2003). *A Colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Mato, D. (2009). Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socioeducativas. Em V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 1-15). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad-Nacionalidade. Em H. Bonillo (Comp.), *Los conquistados* (pp. 437-449). Bogotá: Tercer Mundo.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em R. Laher & M. Setúbal (Coords.), *Pensamiento crítico e movimiento sociais: Diálogos para uma nove práxis* (pp. 35-96). São Paulo: Cortez.
- Quijano, A. (2007). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Investigaciones Sociales*, 5(16), 347-368.
- Souza-Lima, A. C. (1995). *Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Souza-Lima, A. C. & Barroso-Hoffmann, M. (2007). *Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de*

ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Brasil: Trilhas de Conhecimento.

- Stavenhagen, R. (1985). Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico*, 13-56.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. Em V. M. Candau (Org.), *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Em T. T. Silva & S. Hall (Orgs.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.



Desobediencia epistémica e interculturalidad. El saber indígena como saber ambiental

Claudia Andrea Gotta
ARGENTINA

Palabras preliminares

En el centro del debate y de la crisis global en la que estamos inmersos, a la que denominamos crisis ambiental, se encuentran las formas conceptuales e institucionales por las que se produce el saber. La recuperación de *otros saberes* conforma, entonces, un campo estratégico de crítica y transformación radical, así como el espacio de inventiva y creatividad más relevante para la sustentabilidad. En otras palabras, la complejidad comienza por tematizarse y conceptualizarse en el campo del saber y en su correspondiente práctica.

En ese contexto de análisis, este escrito sintetiza diversas experiencias en las que se recuperan saberes negados o subalternizados, desconocidos en el ámbito académico. Estas experiencias se llevaron a cabo en espacios curriculares y programáticos de la Universidad Nacional de Rosario y estuvieron vinculadas a la creación de instancias nuevas y alternativas, que posibilitaron habilitar lugares para la interculturalidad en el marco de la educación superior y la formación de formadores.

Este capítulo es una contribución a la reflexión en torno a los vínculos entre el saber indígena y el saber ambiental, como forjadores de una nueva episteme, propiciatoria de espacios educativos interculturales, a través de la cual se forje una nueva racionalidad y se constituyan nuevas subjetividades.

Eso es posible porque el saber indígena, si bien responde a una herencia ancestral, no se encuentra aferrado a un pasado que lo inmoviliza; por el contrario, a lo largo de la historia han ido reinventando sus saberes en la cotidiana confrontación con los otros, tomando incluso algunos elementos de saberes nuevos y ajenos, si eran considerados útiles para su “re-existencia”. Hay una clara disposición a tener acceso a nuevos saberes según formas propias de aprendizaje comunitario y de consenso que reconocen lo que allí tiene sentido útil, lo que se considera como necesidad, entonces la comunidad lo valida e integra a su práctica (Gómez-Muñoz, 2000, p. 255).

Esa hibridación cultural de los pueblos originarios ha contribuido a configurar movimientos sociales que perturban los sentidos de la historia y reclaman respuestas en el terreno de lo jurídico, en pos de garantizar sus derechos comunes e identidades colectivas que han sido veladas, subalternizadas o negadas por racionalidades externas. En ese sentido, el debate político “se nutre (...) en la reconfiguración de las identidades que movilizan y en las que se asientan (...) los derechos colectivos (...) para pensarlos en el contexto de una política de la otredad, de la diversidad y de la diferencia” (Leff, 2002, p. 125).

En el proceso de transformación del conocimiento y en esa búsqueda de recuperación del sentido de lo simbólico-cultural, el saber indígena constituye una de las fuentes en las que abreva el saber ambiental latinoamericano, en la medida que, a través de su lucha –por la revalorización de sus prácticas tradicionales de uso de la naturaleza, por la autodeterminación de sus condiciones de vida y por la autogestión de sus procesos productivos–, fundan un nuevo orden entre lo sensible y lo inteligible, posibilitando con ello el enlace de una nueva ética y una nueva episteme.

Por tanto, si la crisis ambiental –como crisis civilizatoria– tiene su correlato en los modos de conocer y construir saber, como trabajadores de la educación debemos allanar los caminos para que la universidad –al igual que otros espacios de formación de formadores– genere espacios propicios para albergar el debate, la reflexión y la producción de saberes para repensar y responder a esta crisis.

En sintonía con ello, a partir de la creación de la cátedra libre Saberes, creencias y luchas de los pueblos originarios,³ en 2009, en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, se ha propiciado un espacio intercultural que inauguró una nueva praxis para repensar los

3. La cátedra libre Saberes, creencias y luchas de los pueblos originarios, de la que la autora es creadora y coordinadora académica, cuenta con un consejo asesor indígena, integrado por miembros que representan nueve pueblos originarios, y un consejo asesor académico, integrado por docentes investigadores de cuatro universidades nacionales.

mundos de vida y los destinos de nuestros pueblos y naciones como protagonistas necesarios, pero generalmente (in)visibilizados como sujetos políticos, a la hora de debatir y reconfigurar la patria deseada.

La particularidad que posee esta cátedra libre, que forma parte de la cartografía extracurricular de la facultad, radica en que los encuentros fueron y son protagonizados por miembros de comunidades o representantes de organizaciones de pueblos originarios del país o de otras naciones hermanas de Latinoamérica.

Los quince encuentros llevados a cabo hasta el momento, en orden cronológico, son los siguientes:

1. “Memoria, resistencia y verdad del pueblo nación mapuche”, por Moira Millán, werken mapuche.
2. “Colonialismo y resistencias indígenas: una mirada desde el pueblo charrúa”, por Marcelo Luna, titular de la comunidad charrúa Onkaiujmar de la ciudad de Paraná, vocero de la Coordinadora de Comunidades del Pueblo Charrúa (Codecha) de Entre Ríos y miembro del consejo asesor de pueblos originarios de la cátedra.
3. “La lucha por el territorio frente al avance de los desmontes en el chaco salteño”, por Dino Sala (comunidad wichi, San Ignacio de Loyola, Ruta Nac. 81) y Alfredo Riera (presidente de la Asociación de Pequeños Productores del Chaco Salteño [APPCHS]), ambos demandantes ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación por la brutal e indiscriminada tala de la yunga chaco salteña.
4. “Las raíces guaraníes de una mujer mbareté y sus luchas del pasado y del presente”, por Isidora Céspedes, miembro del consejo asesor de pueblos originarios de la cátedra.
5. “Punta Querandí y la reivindicación de la preexistencia indígena en el cordón bonaerense”, por Valentín Palma Callamullo (pueblo quechua) y Pedro Moreira (pueblo kolla).
6. “Cultura, pesca y territorialidad en el alto Bermejo”, por Aurelia Cardoso (pueblo guaraní) y Ángela Ibarra (pueblo guaraní), presidenta y secretaria, respectivamente, del Consejo Comunitario Cherentarareta (Familia Unida, de Embarcación, Salta).
7. “Cosmovisión y organización sociopolítica mapuche”, por Millaray Nahuelpan y Daniel Navarrete, ambos integrantes del consejo asesor indígena de la cátedra.

8. “De los valles calchaquíes a las aguas del Paraná: Nelson Yapura, quilmes y pescador militante”, por Nelson Yapura, integrante del consejo asesor de los pueblos indígenas de la cátedra.
9. “Gobernar obedeciendo’: otras formas de pensar y hacer política”, por Sergio Laguna, representante del pueblo kolla e intendente de El Aguilar (Jujuy), representando al Movimiento Comunitario Pluricultural (MCP).
10. “Trata y tráfico de personas y pueblos originarios”, por Nelson Vilca (comunicador social de pueblos originarios).
11. “El legado del pensamiento indianista de Fausto Reinaga”, por Hilda Reinaga heredera intelectual del reconocido indianista.
12. “Educación Superior Intercultural en México: el caso de la Universidad Campesina Indígena en Red (Ucired)”, por Sergio Enrique Hernández Loeza, doctorante en el posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y miembro de la Red Esial.
13. “Cosmovisión shipibo, chamanismo y plantas ancestrales”, por Wilder Muñoz Sánchez, perteneciente a la etnia shipibo, aprendiz de unaia (chamán) e hijo de chamanes.
14. “Los mebengokre-kayapo: una cultura de la selva y la cuestión indígena en la Amazonia. Conflictos y resistencias”, por Rafael Ribeiro Cabral y Modio Re Kayapó.
15. “Del cielo a la tierra, de la selva a la ciudad: medicina ancestral y cosmovisión cofán”, por Óscar Giovanni Queta, aprendiz del reconocido taita Querubín del Putumayo colombiano.

Estos encuentros han generado una heterogeneidad de miradas que debaten y buscan diferenciarse –como ruptura de la racionalidad económica de la modernidad occidental– del discurso neoliberal que identifica el *desarrollo sostenible* con el crecimiento económico, también sostenido en el contexto de la lógica del mercado.

En consonancia con lo logrado por este espacio, a partir de 2011 comenzó a dictarse un seminario, denominado en las primeras cohortes “Saber ambiental y ambientalización de la política”, que luego pasó a llamarse “Política y sociedad en Latinoamérica: una propuesta de análisis desde el pensamiento ambiental”, en el que interactuamos varios docentes de esa casa de estudios y de otras unidades académicas, en el que el concepto poco conocido de *desarrollo sustentable* pasó a ser entendido como un proyecto social y político centrado en la auto-

determinación de los pueblos y el respeto por todas las expresiones de la vida. De este modo, proporcionamos nuevos sentidos al concepto de *democracia* e interpelamos al discurso dominante de la homogeneidad y la transformación de las relaciones de poder en el saber y en la producción.

A partir de los decires de los pueblos originarios, rescatamos saberes para productivizar, y a la vez nos comprometemos con una ética ambiental, basada en los sentires y en la noción de cuidado, en pos de garantizar que en ese marco se resignifiquen los derechos ambientales desde las cosmovisiones de los pueblos y las naciones originarias, por cuanto constituyen matrices organizadoras de todos los mundos que deberán caber en uno solo, como soportes fundacionales para la conservación y el respeto de todas las vidas.

Desde esa atmósfera intercultural, fue abriéndose una brecha fecunda para el *diálogo de saberes*, propiciatorio y necesario para lograr una *epistemología ambiental*. Por eso, el hilo conductor de esta propuesta que pretende dar cuenta de los logros mencionados a partir de estas prácticas e interacciones educativas, es el desmontaje y la interpelación del conocimiento apegado a los dogmas de la *modernidad insustentable* que responde y es funcional al imperativo productivista del mercado.

Repensar la educación superior desde el saber indígena como saber ambiental

El saber indígena debe ser entendido no solo como la producción simbólica de significaciones, de sentidos, de formulaciones y de interpretaciones, sino también como un abanico posible de prácticas que les ha permitido a los pueblos mostrarse como actores políticos portadores de una visión biocéntrica. Ese resistir(se) a la desaparición de sus cosmovisiones e identidades, junto a las prácticas comunales de reproducción y manejo colectivo de la naturaleza, forman parte de un legado cultural considerado como paradigma alternativo de sustentabilidad (Leff, 2002).

Las comunidades originarias, como portadoras de ese saber ambiental, han direccionado sus formas de producción y de convivencia, y en la actualidad, articulan sus proyectos de lucha, como guardianes de la biodiversidad y la sustentabilidad.

Por eso, los encuentros interculturales generados desde la cátedra libre Saberes, creencias y luchas de los pueblos originarios, propiciaron lugares de reflexión y debate, donde la lógica de la diversidad –como matriz filosófica y política– se materializó con densidad histórica y territorial en la conjunción de la biodiver-

sidad cultural y la biodiversidad natural, es decir, la diversidad ambiental, como impulso vital para la democratización de la vida y de la política.

Así, a partir de los encuentros, pudimos recuperar los sentidos de la diferencia y la diversidad, habilitando esa mirada intercultural de lo ambiental. A la vez fue posible facilitar y sostener un albergue de cosmovisiones diversas y plurales que permiten desenmascarar la matriz homogénea del paradigma mecanicista y antropocéntrico; ese conocimiento reduccionista y simplificador impuesto por el logocentrismo occidental, para poder repensar nuestra historia, y también el presente, desde esos lugares negados y nunca conocidos.

Solo a través de la reapropiación de la naturaleza y de los conocimientos subalternizados podremos reconstruir las raíces de lo local y de las identidades, como lo otro negado y desvalorizado por el colonialismo, y solo así será posible diseñar alternativas a la globalización del mercado. En sintonía con ello, y a partir de nuestra articulación con sindicatos e institutos de formación, docentes de otras ciudades y regiones de nuestro país, participamos de diversas instancias de capacitación. Desde estas instancias difundimos el *pensamiento ambiental latinoamericano*, fraguado en una confluencia de saberes donde el pensar y el hacer indígena u originario tienen reservado un lugar insoslayable, por cuanto es fundacional.

Repensar desde esta trama discursiva es comenzar a desmontar el aparato que naturalizó la externalización de la naturaleza, la cosificación de las culturas y la legitimación del orden existente desde el poder del pensamiento científico instrumental y del proceso productivo, que diseñaron un poder que naturalizó y justificó las relaciones sociales e impuso una visión única y teleológica de la historia a partir de la noción de progreso.

Desde esos lugares, podremos dar batallas al colonialismo y a los paradigmas disciplinares que han consolidado un conocimiento y un sistema educativo insustentables.

Como estrategia política, comenzamos por deconstruir los códigos que han fundado las diversas formas del colonialismo, a la vez que perseguimos la construcción de una sustentabilidad en una trama narrativa de la realidad asomada al desafío de pensar, en términos freireanos, los “inéditos posibles”.

Un nuevo desafío constituyó el lograr, en 2012, la habilitación de las becas para estudiantes universitarios otorgadas en forma distintiva a estudiantes indígenas. Nuestra labor extensionista en algunas de las escuelas secundarias vinculadas a los asentamientos qom (con alguna presencia muy limitada de población mochoit) de nuestra ciudad y otras provincias alejadas, facilitó que algunos jóvenes

comenzaran a visualizar como posible su acceso a la universidad, y el disponer de estos subsidios hizo factible el ingreso, mediante becas, de algunos estudiantes ya avanzados que se autorreconocieron como indígenas.

Estas becas dieron lugar al *programa intercultural*, que cuenta ya con tres años de vigencia, cuya ayuda económica se ve acompañada por un accionar sociocomunitario y cultural que busca recuperar y reforzar identidades, saberes y creencias.

Para habilitar, librar y sostener esta batalla cultural resulta urgente y necesario reapropiarnos de la palabra y otorgar nuevos sentidos a pensares y decires ancestrales. La execrable mercantilización de la vida, en todas sus expresiones, tiene su historia, y recuperar las representaciones que de ese pasado tienen los pueblos, resulta insoslayable, ya que nos permite comprender/modificar el presente y a la vez proyectar un futuro.

Educación ambiental e interculturalidad

El concepto *ambiente* en el *pensamiento ambiental latinoamericano*, que adquiere centralidad en esta propuesta, es vital para repensar, deconstruir y reconstruir el saber y para recodificar los sentidos de una nueva racionalidad, más democrática e incluyente que aquella derivada de los paradigmas mecanicistas e individualistas imperantes en la construcción tradicional del conocimiento.

Ese concepto *ambiente* fue construido desde una arista del saber que entró en cuestionamiento con los conocimientos consabidos. A partir de este concepto, la naturaleza, esa otredad desconocida, que había sido externalizada, cosificada, con el mero objeto de mercantizarla, permeó el conjunto de las ciencias y, en particular, a las ciencias sociales. En este contexto, el concepto *ambiente* tuvo que sortear los silencios y las confusiones, el desconocimiento y el ocultamiento; promover un salto hacia afuera de los conocimientos dogmatizados; y, desde el hábitat de lo no pensado y de la incertidumbre, construir una categoría que diera cuenta de la complejidad natural y cultural, en permanente proceso de retroalimentación.

Este proceso profundamente latinoamericano se abrió a debates insospechados que, paulatinamente, fueron acercando las nuevas ciencias de la revolución científica contemporánea a los saberes de los pueblos denominados indígenas, originarios u originales.

De este modo, el *ambiente*, como objeto complejo, que articula las sinergias de los mundos físico, biológico y cultural simbólico, es concebido desde la complejidad ambiental, alejada del ecologismo y del sistemismo, y fragua un nuevo

territorio del saber, el *saber ambiental*. Por lo tanto, será el concepto *ambiente* el que redefine, por ejemplo, la filosofía racionalista de la modernidad cuajada en el lecho árido de los pensares de Platón, Descartes y Kant, que escindió la realidad en fragmentos para favorecer su dominación.

Así mismo, el concepto *ambiente* redefine la educación, cuando hablamos de educación ambiental. *Ambientalizar la educación* significa, en primera instancia, deconstruir el sesgo insustentable que le inscribió la narración moderna, aun en sus versiones progresistas. Implica deseconomizar la política educativa, destecnologizar la propia formulación de esas políticas e incorporar al sujeto, al sujeto complejo, ese “sujeto” que durante la modernidad fuera subyugado por el tiempo y deslocalizado del espacio. Ese sujeto desespacializado no podía enraizarse porque no estaba territorializado. En todo caso, su lugar, su estar, su identidad *lugarizada* ha sido el mercado. Reincorporar al espacio como encrucijada, donde se constituye el ser complejo, implica devolverle a la naturaleza su derecho a ser sujeto y no mera externalidad, otredad cosificada como recursos.

Desde diversas disciplinas existen aproximaciones a la problemática ambiental, que se vieron revitalizadas e incrementadas en los últimos tiempos por los notables efectos que se observan y se categorizan bajo rótulos como el de impacto ambiental, cambio climático y calentamiento global. Sin embargo, estos efectos son producto de una crisis de civilización que exige dar sentido y resignificar las estructuras sociales, políticas, económicas, educativas y éticas que se han establecido a partir de interrelaciones de dominación, entre las personas y para con la naturaleza.

En otras palabras, en los espacios educativos que hemos generado, integramos las concepciones de ambiente natural, ambiente construido y ambiente sociocultural, incorporando con ello el desafío de confrontar los antiguos paradigmas y sus implicancias mecanicistas. Esto conllevó adquirir herramientas que dan lugar a procesos creativos y de construcción colectiva, que nos han permitido pensar otro desarrollo de la organización social, política y económica, interpelando los cánones impuestos por la *colonialidad del saber, del poder y del ser* y son los mismos pilares que han consolidado la polarización en la sociedad y sostienen estrategias de desarrollo depredadoras.

El *saber ambiental* configura una *nueva episteme intercultural* para repensar la educación, el desarrollo, las ciencias y el pensamiento, dado que las dimensiones de los problemas ambientales corresponden a un paradigma de la complejidad y son incomprensibles a partir de una sola disciplina y de la racionalidad moderna clásica.

Es necesario, entonces, recuperar esas otras racionalidades que posibilitaron en tiempos ancestrales otros modos de ser, otras relaciones y otras visiones del mundo en las que los hombres participaban de las continuas recreaciones de la vida en el cosmos, en el espacio y en el tiempo. En ellas –esas otras racionalidades–, el papel del recuerdo y la memoria es central; las experiencias colectivas son rescatadas y transmitidas, y de ese modo se reescriben constantemente. Para los pueblos originarios, negarse al olvido, tener recuerdos, es sinónimo de ser racional.

Esa racionalidad da cuenta de cómo, desde tiempos remotos, se buscó en los Andes el equilibrio entre hombres y naturaleza –*runa-pacha*–, entre el mundo interior y el exterior, entre lo individual y lo social, entre el mundo conocido y el desconocido, entre los hombres y los dioses; conciliando de esta manera –como ya hemos visto– las fuerzas opuestas, armonizando y no propiciando la lucha entre los contrarios.

Esa búsqueda de la armonía y el equilibrio entre hombres y naturaleza, conforma para nosotros un saber ambiental en el que es posible aprehender y aprender diferentes estrategias que posibilitaron en tiempos y territorios diversos la concreción de realidades sociales que, aun con una multiplicidad de conflictos, generaron prácticas económicas sustentables en las que abrevia hoy la racionalidad ambiental.

Descolonizar las prácticas, ambientalizar el currículo. La interculturalidad como hecho social y educativo

El acumulado social de los pueblos originarios se ha ido construyendo desde su saber y hacer cotidiano. Lo cotidiano se entiende como el espacio donde se lleva a cabo la totalidad de la praxis comunitaria y el saber produce sus sentidos y su riqueza simbólica. Es, por tanto, una dimensión dialéctica, como proceso de construcción continua que se recrea constantemente. Es allí donde se produce la realización de las comunidades y de sus historias, ese diario vivir está plagado de historicidad y, por consiguiente, en él también se engendran y desencadenan lo político y lo ideológico (Guerrero, 1993). El saber indígena conforma, entonces, un lugar de encuentro entre significaciones y acciones donde se gesta un punto de condensación entre lo simbólico y lo real, posibilitando así un “espacio donde confluye la coevolución de la biología y la cultura y donde se generan nuevas utopías y proyectos históricos que reintegran el orden social de la naturaleza” (Leff, 2002, p. 106).

Con base en ese sentir-pensar creamos la cátedra libre, que como espacio extracurricular configuró un lugar de encuentro para estudiantes avanzados y docentes que comenzaron a reflexionar sobre la complejidad, la conflictividad y la diversidad que dialogaban en este singular espacio. De ese modo, y entendiendo la construcción de conocimiento como una praxis con efectos políticos, sociales y culturales concretos, se diseñaron proyectos de investigación y de extensión que abrevaron en la apuesta fundacional de la cátedra, así como en el marco gestado por los sucesivos encuentros, donde la instancia áulica habilitaba y legitimaba lo nunca dicho, o al menos lo nunca oído en esos claustros.

Es oportuno recordar que uno de los objetivos centrales de la creación de este espacio fue, y sigue siendo, reconocer a los pueblos, a las organizaciones y a las comunidades indígenas como sujetos políticos con discursos, estrategias y agendas que les son propias. Así lo señalamos en la fundamentación elevada, en febrero de 2009, al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, donde propusimos reconstruir una lectura del presente y pasado latinoamericanos, que incluyera las sociedades indígenas como partícipes activos. Para ello debemos comenzar por descolonizar la construcción del conocimiento, reconociendo que gran parte de nuestras propias percepciones reiteran el esquema de pensamiento justificado por el orden global imperante cristalizado en los marcos de los abordajes clásicos en el mundo académico (Gotta, 2009).

En consonancia con este planteamiento, se presentaron dos proyectos de investigación, en los que se desempeñaron como investigadores becarios y auxiliares algunos de los docentes y estudiantes que conformaban el equipo de apoyo de este espacio.

El primero de ellos se denominó “Pueblos indígenas, territorio y poder. De la idea de desierto decimonónica a la desterritorialización contemporánea”; el segundo, “Fronteras epistemológicas y epistemologías de fronteras: repensando identidades entre las múltiples representaciones del Estado argentino, siglos XIX-XXI”, y tiene como particularidad que la misma cátedra libre constituyó uno de los espacios sobre los que se trabajó.

Como continuidad de esta labor investigativa, se está llevando a cabo un nuevo plan de trabajo, recientemente aprobado por los evaluadores externos, denominado “Procesos de formación/recuperación de la identidad colectiva en contextos pluriculturales. La incidencia de la educación intercultural y la bilingüedad en los jóvenes qom de la ciudad de Rosario”, que tiene como periodo de ejecución del año 2015 al 2018.

También debe considerarse como resultado de la incidencia de la creación de la cátedra, en el marco de la labor investigativa, la instalación de la historia y el presente de los pueblos indígenas en la agenda de las problemáticas a ser abordadas en las tesis finales de las carreras dictadas en la facultad, así como en trabajos de campo homologados como pasantías, llevados a cabo en los asentamientos de las comunidades qom en esta ciudad.

En el mismo sentido, son destacables los logros en el área de extensión universitaria, en la que venimos trabajando junto a diversos grupos de estudiantes en forma ininterrumpida desde el año 2011 hasta la fecha, en estrecha articulación con instituciones educativas de currículo tradicional y de la educación intercultural y bilingüe (EIB) y organizaciones indígenas de la ciudad.

Para alcanzar un futuro sustentable que enfrente la crisis ambiental, la educación tiene que hacer un cambio mediante la incorporación de una visión holística del mundo basada en la complejidad y la diversidad. La ética de la sustentabilidad requiere repensar la globalidad a partir de un conocimiento y saber locales, basado en la interculturalidad, lo cual implica la presencia de una interacción entre diversas culturas, con la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas gracias al diálogo y el intercambio mutuo.

En este marco analítico fueron pensadas nuestras acciones extensionistas, ya que en cada una de ellas se buscó generar una correspondencia y una mutua interacción entre diversas identidades culturales, es decir, un intercambio con sentido.

Si bien hemos llevado a cabo un trabajo en territorio de forma continua desde 2009, solo hasta el año 2012 comenzamos a institucionalizarlo con la dirección del primer proyecto de extensión universitaria denominado “Saberes y pluriculturalidad. Propiciando espacios de encuentro en establecimientos educativos de la ciudad de Rosario”, llevado a cabo por el grupo Hijos de la Tierra – Pachaq Musoq Wawasnin - JuVKO, en conjunto con la Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas (OAJNU). En este mismo contexto trabajamos con tres establecimientos de enseñanza media, dos de los cuales se encuentran emplazados en sendos barrios donde residen familias qom, mayoritariamente, y con escasa presencia de origen mocoit.

Al año siguiente, fuimos nuevamente seleccionados por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de Rosario, y así fue posible llevar a territorio un nuevo plan de trabajo denominado “El espacio escolar y la reconstrucción de la identidad cultural: implementación de tutorías como recurso pedagógico frente a la subalternización de saberes y el aumento de la deserción en la Escuela de Enseñanza Media No. 1485 San Juan Diego”. Este, como su denominación

lo indica, se limitó a un solo establecimiento, en el que nunca antes habíamos incursionado y en el que participaron solamente algunos de los estudiantes que venían trabajando, pero se sumaron nuevos.

Luego, a partir de 2014 y en el marco del Programa Integrando, se desplegó una línea de acción bianual bajo el eje temático “El buen vivir y la universidad: un nuevo camino hacia la inclusión social”, del que participaron estudiantes de cinco unidades académicas⁴ de la Universidad Nacional de Rosario, todos ellos indígenas e integrantes, como becados, del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario;⁵ quienes son acompañados, además, por los docentes designados por las autoridades de cada unidad académica. En este proyecto se trabajó en forma articulada con dos asociaciones de jóvenes qom, establecidas en dos barrios de la ciudad, la Mapić Ala, de Almafuerie y Travesía, y la denominada Jóvenes Qom de Rouillón y Maradona, ambas conformaron el equipo de trabajo como organizaciones coparticipantes. Lo que se pretende con este último trabajo extensionista es conformar, en el ámbito de la universidad, un equipo consolidado de promotores del *buen vivir*, pero es una tarea que hasta ahora no ha conseguido los resultados esperados.

La universidad debe cumplir una función social y el campo extensionista, así como el voluntariado, son espacios que posibilitan que los saberes constituidos sean repensados desde esas otras dimensiones culturales emergentes. Esta tarea es insoslayable, ya que mediante la extensión la universidad estrecha lazos con la comunidad, y quienes somos sus representantes logramos articular nuevas

4. Las unidades académicas que participan son las facultades de Humanidades y Artes, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Ciencias Médicas y Derecho, a las que se suma la Escuela Agrotécnica Libertador General José de San Martín, emplazada en la ciudad de Casilda.
5. Si bien desde el año anterior la universidad otorgaba becas integrales a estudiantes indígenas, este programa intercultural para estudiantes de pueblos originarios fue creado en 2013, como un salto cualitativo significativo a medida que supera el apoyo estrictamente económico y contempla un sistema de acompañamiento académico y pedagógico organizado en cada unidad académica y sostenido por docentes y estudiantes acompañantes y una dimensión sociocultural en la que se recuperan y valorizan los conocimientos de sus culturas a la vez que se trabaja en articulación con las comunidades cercanas. Este programa involucra actualmente cincuenta estudiantes que cursan en diez de las doce facultades y en una de las tres escuelas de enseñanza media que posee la universidad, la Escuela Agrotécnica de la ciudad de Casilda. Estos estudiantes se reconocen pertenecientes a seis pueblos indígenas (qom, kolla, mapuche, omaguaca, tilian y mocoit) y, si bien en su gran mayoría –treinta y cuatro– son residentes en nuestra ciudad y otras cercanas, otros han venido de provincias lejanas como Jujuy, Río Negro y Salta. Cabe destacar que este programa es coordinado por los mismos estudiantes y que ellos visualizan la cátedra libre como un espacio propio, de formación del estudiantado indígena.

prácticas asociativas con los actores de las instituciones con las que nos vinculamos, formando así parte de una red que fortalece tanto el desarrollo comunitario como la defensa de una universidad pública comprometida con el medio local.

A través de nuestra labor, nos vinculamos con otras realidades socioeducativas, que incluyeron, e incluyen, tanto el campo cognoscitivo como los problemas de índole netamente social. Estas realidades, diversas, heterogéneas, nos interpelaron y nos conmovieron al hacer que percibiésemos otras dimensiones culturales⁶ y construyéramos desde ellas otros marcos analíticos y de acción.

El campo de trabajo extensionista, el que pensamos en estrecha asociación con nuestro marco teórico basado en la educación ambiental, es un campo aún en construcción dentro de la universidad. Si bien los avances en el área de difusión y asesoramiento son significativos, los logros hasta el momento están sujetos —y condicionados— por la suma de voluntades docentes y estudiantiles.

Estamos comprometidos con la reconstrucción de una lectura del presente y del pasado latinoamericanos, que incluya a las sociedades indígenas como partícipes activos,

(...) para ello debemos comenzar por descolonizar la construcción del conocimiento, reconociendo que gran parte de nuestras propias percepciones reiteran el esquema de pensamiento justificado por el orden global imperante cristalizado en los marcos de los abordajes clásicos en el mundo académico (Gotta, 2007).

Nos reconocemos como portadores de diferentes realidades que interactúan en una sociedad culturalmente compleja y diversa, y que en el continuo relacionarnos con los demás, recreamos nuestras identidades y les otorgamos nuevos sentidos.

Por ello, la tarea consiste en reorientar la educación en la perspectiva del diálogo de saberes, plantear la construcción de otra racionalidad desde una visión holística, integradora, incluyente, que supone una puesta en práctica de lo que el pensamiento ambiental latinoamericano denomina la política de la diferencia fundada en un principio de equidad en la diversidad (Gotta, 2007).

En este contexto de reflexión, nuestra labor extensionista propuso y propone construir entre todos (escolares, docentes de todos los ámbitos y miembros de la comunidad) una mirada que promueva una sociedad respetuosa de la diversidad

6. Cabe aclarar que el mayor número de los jóvenes con que hemos trabajado en el marco de los diferentes proyectos de extensión han nacido ya en nuestra ciudad (Rosario), puesto que sus familias residen aquí desde hace dos o tres décadas. Debido a esta realidad, desafortunadamente han perdido gran parte de la tradición oral de sus pueblos.

cultural, por medio de la integración, la participación y el pluralismo, y en la que estemos contenidos todos.

Solamente a partir de dar respuesta a este desafío inclusivo, entendido como la posibilidad de construir un proyecto educativo a partir de las diferencias, los estudiantes podrán sortear los diversos obstáculos que en la cotidianidad escolar imposibilitan la conclusión de los estudios secundarios.

En ese sentido, nuestros proyectos promueven el reconocimiento y el encuentro con esas otredades negadas presentes en el ámbito escolar. Las familias a las que pertenecen estos jóvenes escolarizados son portadoras de otros saberes y en las aulas se debe productivizar con ellos.

Por medio de nuestros proyectos posibilitamos que la universidad abra sus puertas a otras subjetividades, a otros saberes, forjados en territorios diversos donde nuestros conocimientos son puestos en tensión. En consonancia con ello, si bien en virtud de nuestras intervenciones en territorio perseguimos transformar realidades concretas –las que muchas veces percibimos como injustas–, también nos moviliza el propósito de transformarnos y transformar la universidad.

Al trabajar interdisciplinariamente con nuestros equipos de estudiantes, junto a otras instituciones educativas y organizaciones sociales, pretendemos algo más que efectuar una intervención en las comunidades. A través de ese diálogo de saberes buscamos generar transformaciones en nuestras propias casas de estudios y consolidar nuestro accionar como hecho educativo. En otras palabras, frente a esas otras realidades emergentes, intentamos construir escenarios que superen el encuentro de saberes para que pueda darse el diálogo entre ellos.

A partir de cada intervención, propusimos hacer una topografía de la memoria y de los saberes, lo que implica como primer acuerdo reconocer que los saberes no están solamente en la escuela o la universidad. Estamos acostumbrados a un esquema centralizado de generación de conocimientos, pero vale la pena recordar que esto no equivale a hablar de saberes (Gotta, 2011).

Pensar en otras memorias implica, además, repensar la historia, romper silencios, ocultamientos, negaciones e invisibilizaciones. Lo que enunciamos como *descolonizar el saber*, para *descolonizar el poder*. En ese marco también debemos descolonizar la escuela y la universidad, por cuanto ellas sentaron las bases de una idea de nación, que, como se ha señalado, fue pensada homogéneamente blanca, monolingüe y monocultural.

Esto nos lleva a pensar, y a proponer también, que los proyectos que persigan una educación verdaderamente inclusiva, respetuosa de la diversidad, deben

alejarse de las corrientes pedagógicas que enfocan el hecho educativo en la formación del individuo, para acercarse más a otras cosmovisiones que impulsan los derechos colectivos y reclaman por los derechos epistémicos.

Por eso, solamente reconociendo otras formas de estar en el mundo, es decir, garantizando los derechos epistémicos de los pueblos, la universidad podrá conformar un albergue posible para los múltiples rostros de la diversidad cultural sin limitarse a ser solo un escenario espasmódico donde el folklore (como práctica multicultural que prevalece al ser impulsada por el capitalismo) niega la sustancia del otro y celebra una identidad superficial a través de ropajes y bailes típicos que imposibilita la conformación de una agenda política para la lucha epistemológica (Wind, 2011).

Palabras finales

Quienes nos hemos formado en el marco del pensamiento ambiental latinoamericano, sabemos que para dar una respuesta cabal frente a la crisis civilizatoria, el acervo cultural de los pueblos originarios es un punto de partida insoslayable. Por eso, el lugar para pensar estos presentes y construir nuevos futuros es la interculturalidad. Al reconocer que el ahora está atravesado por temporalidades heterogéneas, podemos vislumbrar también que es posible actualizar los saberes negados y entrelazarlos desde diferentes racionalidades que han forjado diversos modos de relación entre naturaleza y cultura.

Ahora bien, sabemos que esa interculturalidad de la que hablamos y por la cual trabajamos cotidianamente, no podrá ser efectivamente alcanzada sin resolverse el problema de las asimetrías culturales que en el ámbito de la educación superior universitaria se continúan reproduciendo y legitimando (Fornet-Betancourt, 2003).

Sabemos también que para construir otros proyectos de utopías, de nación, de futuros, deberemos construir lo que Freyre desde su entrañable lucidez nominó como los *inéditos posibles*. En la construcción de esos inéditos se debe garantizar igualdad a partir de las diferencias, a todos nuestros otros, aquellos en los que somos. Para lograrlo, es necesario no solo recuperar todo lo que en nuestro transcurrir se nos ha negado o hemos perdido, sino volver a conectarnos con lo sagrado, con los sentires, con el *estar siendo* en el mundo, lo que equivale, en términos de Torres-Roggero (2010), “poner en funcionamiento ciertos ‘operadores seminales’ que (...) son el resultado de una energía que se halla más cerca del sentidor que del pensador” (p. 53).

Las reflexiones volcadas en este escrito invitan a acercarnos al proceso de la vida desde otros lugares, otras racionalidades y otros sentires, para repensar a partir de allí nuestros saberes y actitudes. El hecho de poder dar cuenta de que existen otras miradas, otros lenguajes, otros decires, implica reconocer también las existencias de otros universos de racionalidad que no forman parte de la lógica dominante impuesta y que, además, han logrado la puesta en acción de ese acumulado social. En ese sentido, y teniendo presente que las relaciones humanas no son de orden económico sino de solidaridad, solo con los otros, con nuestros otros, podremos replantearnos cómo vivir, cómo volver a ese *estar siendo*. Así, la otredad, lejos de ser un objeto de estudio, configura para nosotros, con base en el saber ambiental, la posibilidad de un diálogo de saberes que posibilite la construcción de una multiplicidad de futuros posibles.

El saber ambiental es el resultado de esta creatividad dialéctica, es un producto de estas nuevas políticas de las diferencias encarnadas en diversas terrenalidades. Ese saber ambiental se territorializa en acciones concretas en las que caben muchos mundos. Los consensos son logrados en ellas a partir de las disidencias. En sus haceres, en sus acciones, no hay un lugar desde donde se enseña a mirar y a pensar frente al cual las otras miradas deben sujetarse. No hay un mundo donde los otros mundos son solo ramificaciones que deben ser diluidas en un proceso de homogeneización.

En otras palabras, desde una perspectiva crítica, debemos exigirle a todo diseño, instancia o espacio educativo enmarcado y comprometido con la interculturalidad que cumpla no solo con el cometido de garantizar la coexistencia de diversos modos de vida, sino con la construcción de pactos para vivir en el presente y en el futuro (Gómez-Hernández, 2014).

Es evidente que también tenemos mucho que aprehender para aprender a “desaber” lo sabido; debemos recrearnos y reinventarnos, porque muchas veces sentimos que no nos sirve como estamos, que no es así como queremos vivir. Entonces, también debemos reencarnarnos en nuestras propias territorialidades. En consecuencia, la escuela y la universidad deben constituirse en lugares donde puedan refundarse identidades, se generen nuevos proyectos productivos, se pueda reproducir la cultura y podamos *estar siendo* en ellas.

Si acordamos que el propósito de todo proceso educativo es la transformación de la realidad, es necesario plantearnos una nueva pedagogía en la cual tengan cabida esos *viejos* saberes que le otorgarán nuevos sentidos a nuestra tarea docente, a la vez que harán posible que la interculturalidad devenga en hecho social.

Referencias

- Fornet-Betancourt, R. (2003). *Cultura y poder: interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao: Edit Desclée de Browe.
- Gómez-Hernández, E. (2014). *Descolonizar el desarrollo. Desde la planeación participativa y la interculturalidad en América Latina*. Buenos Aires: Espacio.
- Gómez-Muñoz, M. (2000). Saber indígena y medio ambiente: experiencias de aprendizaje comunitario. En E. Leff (Comp.), *La complejidad ambiental* (pp. 252-291). México: Siglo XXI.
- Gotta, C. (2007). *Saber, memoria y re-existencia de los pueblos originarios* (Tesis de especialización inédita). Universidad Nacional del Comahue, Mimeo.
- Gotta, C. (febrero, 2009). *Fundamentación de la propuesta de creación de la cátedra libre: Saberes, creencias y luchas de los pueblos originarios*. Trabajo presentado ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Gotta, C. (junio, 2011). *Topografiar la memoria y los saberes en pos de lograr una educación verdaderamente inclusiva*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso Nacional de Educación “Los mundos posibles de la escuela. La promesa de inclusión”. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Guerrero, P. (1993). *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.
- Leff, E. (2002). *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI.
- Torres-Roggero, J. (2010). Dos profetas de la descolonialidad en Argentina. En Z. Palermo (Comp.), *Pensamiento argentino y opción decolonial* (pp. 49-83). Buenos Aires: Del Signo.
- Wind, A. (2011). *Las universidades indígenas en el mundo, 1960-2010*. La Paz/Caracas: IIICAB/IPASME.

Una mirada de la reorganización desde la autoridad y la autonomía de la comunidad nasa del municipio de Cali

*Eleonora Castellanos Jaramillo
Julio César Ossa Ossa
Catalina María Achipiz Achipiz
COLOMBIA*

Introducción

Este capítulo aborda algunas de las prácticas culturales que la comunidad nasa mantiene y dinamiza en el municipio de Cali, Colombia. Gran parte de sus prácticas ancestrales se han modificado o transformado con el tiempo, de ahí el riesgo que desaparezca en su totalidad todo un legado de saberes. Desde hace unos años, algunas personas y familias nasa han tenido que desplazarse a contextos de ciudad, municipalidad o áreas metropolitanas, como es el caso de los nasa originarios de la zona de Tierradentro en el departamento del Cauca, que ahora viven en la ciudad de Cali. Un nuevo territorio de vida en el que han tenido que reorganizar su pensamiento, predisponer su espíritu y promover acciones diferenciales en busca de nuevas formas de mantener su identidad, autoridad, autonomía tradicionales y saberes ancestrales, pues las características físicas, el sentido de la conservación de apellidos ancestrales, la forma de ser cosmogónica y de vida nasa es diferente al construido y pensado en la ciudad.

Las prácticas culturales han sido abordadas y documentadas también por otros investigadores (Burbano, 2012; Cárdenas, 2008; Llano, 2010; Miñana, 2008; Molina, 2012; Zuluaga, 2010), por entes gubernamentales (Secretaría General de la Comunidad Andina, 2009) y por la misma comunidad (Copadre, 2009;

Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad [Cecidic], 2013; Docentes de la Comunidad Nasa, 2014). Si bien la lengua nasa-yuwe es explorada en estudios previos (Castaño, 2012; Corrales, 2011) y forma parte del conjunto de prácticas culturales ancestrales, no será incluida en este capítulo. El enfoque está en las prácticas ancestrales que tiene la comunidad nasa en sus territorios de origen, como en otros espacios de vida, se modifican y transforman.

La información se recogió mediante entrevistas a profundidad aplicadas a ocho integrantes de la comunidad nasa que actualmente viven en la ciudad de Cali. Con este muestreo se pretende profundizar en el sentido de las prácticas, con el fin de identificar las maneras en que estas se viven, se transforman y se dinamizan en la ciudad.

El propósito central de este capítulo es presentar las dificultades que encuentra un pueblo indígena al desplazarse a un nuevo territorio de vida. Nuestra tesis es que las prácticas culturales se han transformado a raíz de la negociación entre el pensamiento ancestral nasa y las características sociales/culturales de la ciudad que habitan los indígenas. En este nuevo territorio de vida, los indígenas han repensado y reorganizado su pensamiento para hallar nuevas formas de ejecutar sus saberes, pues las características, formas de ser y construcciones culturales inscritas en la ciudad son diferentes.

Referir conceptos como colonización, descolonización, desterritorialización, ruralidad y modernidad, desconocimiento y derechos especiales indígenas, puede ayudarnos a comprender la relación intrínseca entre las prácticas culturales de la comunidad indígena nasa y sus intentos por conservarlas en ciudades con urbanismo y ruralidad. Cabe preguntarse, entonces, ¿qué sucede con las prácticas culturales indígenas en una ciudad como Cali, se mantienen, se pierden, se inviabilizan o se transforman? (Castellanos, E. y Ossa, J. C. Manuscrito inédito. *Prácticas culturales nasa: una lucha por conservar la identidad indígena*).

A lo largo del texto se va a explorar y analizar esta pregunta desde dos perspectivas: la descolonial, cuyo planteamiento justamente consiste en presentar la “colonización” de las prácticas, mostrando con ello la dificultad de conservarlas en nuevos territorios; y una perspectiva intercultural, para comprender las transformaciones en estos territorios de vida.

La idea de colonización en la modernidad

Cuando pensamos en los pueblos indígenas, es probable que traigamos a nuestra memoria la colonización, aquella época marcada por la usurpación, el maltrato,

los abusos, el despojo y el sufrimiento de nuestros pueblos originarios. Toda una historia de saqueo que fue embellecida en los libros de historia, de héroes españoles y caníbales indígenas, que incluso en estos tiempos se enseña en las escuelas.

Las diferencias físicas y conductuales, dadas por el origen étnico-racial de los indígenas, se convirtieron en elemento para la exclusión, la subordinación y la dominancia (Bello y Rangel, 2002). Lamentablemente, con la llegada de los españoles se impuso una nueva forma de cultura eurocentrista, basada en un modelo capitalista que prioriza el progreso económico, productivo y tecnológico de la sociedad y del ser humano. Ellos destruyeron a su paso imperios, fundieron la historia en lingotes de oro, se adueñaron de los territorios, desplazando, aniquilando y creando almas para domesticar indígenas; colonizando la identidad y el pensamiento indígena (Ávila, 2010).

No obstante, y gracias a la proliferación de los saberes y experiencias indígenas, como las mingas ambientales, las mingas de resistencia, etc., la colonización va adquiriendo otra significación, en la cual la llegada de los blancos comienza a ser definida y entendida desde el punto de vista del indígena. Son, precisamente, estas luchas y resistencias indígenas las que han permitido conocer la palabra de esta población; una palabra basada en su historia de vida y en la experiencia vivida, transmitida y narrada por comunidades antepasadas, que a lo largo de la historia han sido silenciadas.

Mientras que la mirada tradicional nos dice que la colonialidad se presenta cuando un grupo de extranjeros ocupa un territorio para dominarlo mediante la explotación y el sometimiento, en la modernidad, la colonización toma una dirección conceptual similar al punto de vista del indígena. En este caso, se refiere a un pensamiento descolonial en la cual el sujeto moderno conoce, comprende y critica las situaciones de opresión, humillación y dominación hacia el latino, porque han sido encaminados a la homogeneización de toda forma de identidad.

La colonialidad, como se presenta en el primer caso, se evidencia en algunos países latinoamericanos que han detectado las intenciones de la cultura dominante por desaparecer las construcciones de producción, conocimiento y cosmovisión de los grupos minoritarios, campesinos e indígenas. En esa línea, cuando el extranjero domina el espacio y opta por asentarse en él para ejecutar modificaciones indefinidas, es un proceso de colonización (Ávila, 2000). Por otro lado, el pensamiento descolonial, inscrito en la actualidad, desarrolla un pensamiento con mayor apertura y mayores posibilidades a otras modalidades de vida. Para ser más enfáticos, “el pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la descolonización del poder” (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

Podemos decir, entonces, que la idea de descolonización resulta difícil para una sociedad contemporánea en la que el objetivo reside en dominar a los sujetos en todos y cada uno de los aspectos de su vida (Foucault, 1981; Rojas, 2011).

El caso de la desterritorialidad: de la ruralidad a la modernidad

Las lógicas y las construcciones dominantes en las que grupos indígenas se han visto obligados a participar, pueden entenderse desde la lógica poder-saber planteada por Foucault (1981). Son relaciones de poder que, según Harvey (1998), se inscriben a tiempos y espacios que permiten establecer y reestablecer pensamientos, percepciones y experiencias de los sujetos y de los grupos sociales en un territorio. Un ejemplo lo encontramos en Silva-Cantillo (2014), quien revela la manera como un medio de comunicación (semanario *El Campesino*), durante la década de los 50, fue utilizado para difundir los ideales de comportamiento que deberían llevar los campesinos en Colombia.

Cuando hablamos de territorio, nos referimos a las características geográficas y cartográficas de un pueblo, Estado, colonia o nación. Sin embargo, Llanos-Hernández (2010) plantea que, desde el siglo XX, este concepto también ha permitido comprender el conocimiento inscrito y construido en espacios geográficos. Se trata de un conocimiento contenido en las prácticas y sentidos sociales, los cuales pueden permanecer, cambiar, desaparecer o resignificarse en el tiempo y espacio, según el surgimiento y desarrollo de nuevas visiones y prácticas sociales. Para González-Santos (2015) el territorio, más que un simple espacio físico delimitado por cercas de madera y alambre de púas, es una forma de construcción social sujeta a una dinámica de articulación de quienes en él participan y le confieren significados.

El territorio permite el estudio de nuevas realidades caracterizadas por un tipo de identidad, valorizado por quienes lo habitan y que, entendido desde esta figura, siempre puede reorganizarse o reordenarse. Estas realidades, en el caso de una sociedad capitalista, recrean la riqueza y la economía, dando cuenta de las relaciones y procesos de mercantilización y globalización tanto en pensamiento como en acción. Sin embargo, y a propósito de las críticas a la homogeneidad que no escapan a esta conceptualización —y basándonos en los dinamismos—, los sentidos pueden cambiar porque aparecen nuevos significados que van surgiendo o resignificándose en función de las relaciones sociales y del contexto.

Como bien se sabe, el departamento del Cauca ha sido afectado por situaciones sociales, políticas, económicas y demográficas (Cobo y Giraldo, 2007; Castillo,

2005; Cortés y Fandiño, 2014; Guevara, 2003; Mendoza, 2012; Moreno, 2008; Olson y Sarmiento, 1995; Peñaranda, 2012), las cuales han ocasionado el desplazamiento de varios grupos indígenas a contextos modernos, como es el caso de los nasa que habitan en la ciudad de Santiago de Cali. Esto hace que tengan que enfrentarse a nuevos sistemas de objetos, prácticas y significados, los cuales afectan las representaciones del indígena, pues se ven obligados a despojarse de su relación intrínseca, por ejemplo, con la tierra, para ser reemplazada por encuentros y actos basados en y desde la virtualidad.

La especie humana está sumergida en un inmenso movimiento de desterritorialización, en el sentido de que sus territorios 'originales' se rompen ininterrumpidamente con la división social del trabajo, con la acción de los dioses universales que ultrapasan las tablas de la tribu y la etnia, con los sistemas maquínicos que llevan a atravesar, cada vez más rápidamente, las estratificaciones materiales y mentales (Guattari y Rolnik, citados en Herner, 2009).

Cuando los nasa llegan a nuevos espacios, se afectan las organizaciones que se creían ya establecidas y comienzan a asumir actitudes, en este caso, del pensamiento moderno. Así, este grupo étnico se ve enfrentado a dos culturas y formas de pensamiento distintos, los cuales se inscriben en la ruralidad –territorio de origen– y la modernidad –territorio de llegada–.

Para entender la ruralidad, es importante considerar tres definiciones propuestas por Dirver *et al.* (2011), que responden a la caracterización del territorio del departamento del Cauca, pues este cuenta con condiciones aptas para el desarrollo de la agricultura. La primera definición se circunscribe a esas acciones determinadas por y para la economía agrícola. La segunda tiene que ver con la distribución y la organización del territorio rural, específicamente la cantidad de población y el tamaño de los espacios. Y desde una perspectiva cultural, aparece la tercera definición –que más interesa en este caso–, en la que “la ruralidad es aceptada como una forma de vida, una cosmovisión y una cultura, normalmente marginal o excluida de las corrientes más dinámicas del desarrollo, que privilegia la economía urbana, terciaria e industrial” (p. 13).

Sin embargo, históricamente, la comercialidad y la producción del capitalismo han permitido el crecimiento de ciudades, donde, con la Revolución industrial, se establecieron nuevas maquinarias, otro tipo de transportes y de economías que ocasionaron que las actividades agrícolas que involucraban la madre tierra y los sentidos cosmológicos propios de la cultura indígena, pasaran a un segundo plano. En esa línea, el desarrollo rural comienza a perder importancia en un contexto moderno, ajeno y nuevo para los grupos indígenas del contexto latinoamericano.

Una propuesta intercultural para el reconocimiento de la diversidad

Si bien es cierto que interculturalidad es un concepto abordado principalmente en el ámbito educativo (Castro, 1999; Ruiz, 2003; Sáez, 2004; Walsh, 2009), no debe circunscribirse solo a este. La interculturalidad es un referente fundamental para comprender y reconocer la diversidad humana en contextos sociales. Aunque es un tema reciente, aparece para promover la conciencia de los sujetos, con el objetivo de fortalecer las relaciones, la aceptación y el reconocimiento de la otredad entre los diversos grupos culturales, cada uno de ellos cargado de sentidos y construcciones particulares valiosos, pero también con conciencia sobre la existencia y coexistencia con otras formas de vida cultural (Viana, Tapia y Walsh, 2010).

Para definir la interculturalidad, son necesarias dos perspectivas conceptuales desarrolladas por Axel Rojas y Catherine Walsh, que tienen en común la idea de interculturalidad como proyecto. Por un lado, Rojas (2011) plantea que la interculturalidad, como propuesta política a la diversidad cultural, es una opción viable al multiculturalismo. Sin embargo, desde esta premisa y basándonos en la realidad, la interculturalidad no puede entenderse desde su asignación “inter”, porque solo afecta y trasciende en la población minoritaria sin transformar la totalidad de relaciones entre culturas y, al contrario, legitima las existentes. Walsh (2009), por su parte, propone una interculturalidad crítica como un proyecto de carácter epistémico, político y ético, en el que se generan diálogos para la construcción de sociedades diferentes. La interculturalidad crítica no resalta la diversidad como el problema, sino a la estructura, a sabiendas de que es en ella que se construye y reconstruye la diferencia. Es decir, no solo deben cambiar las relaciones humanas, sino las estructuras donde se generan y establecen esas relaciones.

Así, la interculturalidad nace como una propuesta hacia el reconocimiento en pro de las poblaciones étnicas consideradas minoritarias, porque, con la llegada de los españoles a Tierra Adentro y a otros resguardos del departamento del Cauca, se impusieron prácticas culturales ajenas a las suyas, con las cuales se establecieron otras formas de vida y pensamiento, invisibilizando construcciones culturales originarias propias de su cosmovisión. Sin embargo, a propósito de los planteamientos de Rojas (2011) y Walsh (2009), cabe preguntarse ¿la interculturalidad se promueve y se aplica en las sociedades neoliberales?

No se trata de defender o atacar la modernidad, sino de contextualizar la problemática para entender cómo los nasa llegan a la ciudad, se enfrentan con otras formas de vida, o acceden a vías y medios de transporte que facilitan el

desplazamiento a lugares lejanos. Mientras algunos de ellos han transformado su pensamiento reemplazando objetos cotidianos por unos más novedosos y tecnológicos, otros han abandonado su relación con el medio natural por la imposibilidad de acceso, debido a la proliferación de maquinaria y construcciones masivas y nocivas para el medio ambiente.

Esta realidad y estos cambios nos muestran una interculturalidad que no termina por reconocer el lugar del otro en las prácticas. ¿Por qué debemos elegir una sola forma de vida? ¿Por qué cuando elegimos una forma de pensamiento decidimos invisibilizar y eliminar otras concepciones? ¿Por qué los nasa en la ciudad y en contextos modernos deben despojarse de sus prácticas culturales? ¿Por qué, si hablamos de interculturalidad, negamos otras formas de vida? ¿Por qué, si somos diversos, tenemos que homogeneizar las prácticas?

A modo de balance

Las construcciones y representaciones, en la modernidad, adquieren una nueva forma de la realidad bajo funcionamientos de categorización y agrupación de los conceptos y de los objetos sociales, los cuales permiten la construcción de conocimiento y el tipo de pensamiento que demanda una sociedad (Bruner, 2001).

Siguiendo a Guitart (2008), vale la pena cuestionarse cómo las interacciones pueden ocasionar que las categorías cambien y afecten los modos de representar y vivir la realidad social. Esto se puede encontrar en la interacción de los nasa con la sociedad caleña, que ha ocasionado variaciones en los modos de entender y significar los conceptos y los objetos, generando cambios en las categorías y por ende en los modos de representar y vivir la realidad social.

Desde una perspectiva social, los nasa se enfrentan a nuevos saberes y experiencias que, junto a expectativas y deseos, les permiten construir categorías mentales para comprenderse y comprender el mundo. Muchos al evaluar esta situación probablemente dirían que esa es la interculturalidad, pues los nasa llegan a un espacio plagado de sistemas simbólicos ajenos que comienzan a utilizar para ser parte de un contexto organizado política, económica y socialmente. Sobre esto, Bruner (2010) plantea que los grupos sociales encuentran maneras de operar y de responder adecuadamente a los significados del contexto. Pero está el caso de los nasa, quienes al hacerlo siempre están resaltando el valor de su cosmología y de sus prácticas culturales, independientemente de las exigencias y exacciones sociales del contexto en el que se encuentren. Por ejemplo, al analizar el discurso del grupo focal,⁷ los resultados evidencian que los partici-

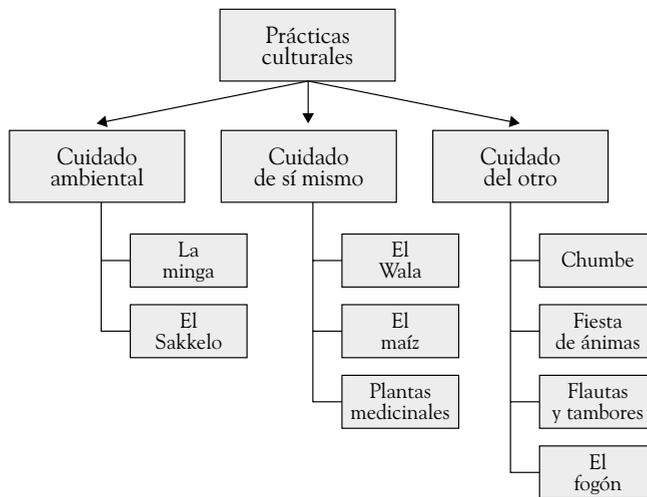
7. Para el análisis cualitativo se utilizó el software NVivo 10.

Estas entrevistas fueron aplicadas a ocho miembros de la comunidad nasa que viven en Cali y que forman parte del cabildo de la ciudad. Se trata de una organización conformada en 2003 por personas nasa, quienes se reúnen semanalmente para proponer eventos, actividades y estrategias que posibiliten la conservación de su cultura en un contexto de ciudad. Como organización, tienen un gobernador que representa la voz del colectivo nasa, bajo la consejería y apoyo de un comité administrativo elegido por la misma comunidad, quienes adquieren un fuerte compromiso como grupo étnico y cultural en la ciudad. El cabildo se reúne semanalmente a dialogar, organizar y proponer estrategias que les permitan mantener y emplear su conocimiento indígena, y fue en ese momento cuando se propició el espacio y el tiempo para conversar y conocer sobre sus construcciones culturales y cosmológicas. Fue de esta manera como se recogió la información.

Los resultados

A continuación se presentan los resultados del grupo focal conformado por ocho indígenas nasa que viven en Cali. Las prácticas culturales que se identificaron en el discurso se agruparon en tres grandes categorías (Figura 2).

Figura 2
Prácticas culturales del pueblo nasa



Fuente: elaboración propia.

Los resultados están organizados de la siguiente manera: primero, se presenta una descripción de cada práctica cultural desde su sentido cosmológico. Segun-

do, se muestra una breve narración de algunos de los participantes del grupo focal, en el cual hacen referencia a la práctica cultural. Tercero, se presenta una fotografía de la práctica cultural de nuestro archivo y se hace una breve descripción de su contenido. Finalmente se presenta la tensión que implica mantener esta práctica cultural en la ciudad.

Cuidado ambiental

La minga

La minga es una práctica cultural que acompaña gran parte de los rituales y actividades indígenas. Se trata de un método fundamental y ancestral que han enseñado los mayores desde tiempo atrás. Representa unidad, unión, armonía, fuerza y colectividad para beneficiar a las personas, a los grupos y a la comunidad. En ella no hay autoridad, no hay poder, no hay dominancia pues la lucha de uno, la necesidad de uno, la dificultad de uno representa la lucha, la necesidad y la dificultad de todos (Figura 3).

Figura 3

Minga ambiental de los pueblos indígenas. Miembros del cabildo nasa en Cali celebran con una minga el Día Internacional de los Pueblos Indígenas (agosto 9 de 2015)



Este espacio, ubicado en la montaña de la Carrera 1 del sur de Cali, ha ido perdiendo los nutrientes del suelo por todos los desechos y residuos arrojados por el ser humano. Con el objetivo de recuperar esta zona de la ciudad, en varios momentos del año, los nasa emprenden actividades de reforestación.

La minga está cargada con un amplio sentido pedagógico porque los niños aprenden el cuidado del entorno y el beneficio de la comunidad a partir del trabajo en equipo y del ejemplo de los mayores. Es un escenario considerado escuela y universidad donde niños, jóvenes y adultos aprenden e intercambian vivencias, cuidan el medioambiente. Las mingas no se hacen solamente para preparar y

agradecer a la tierra. Su propósito general es colaborar ante una necesidad de tipo individual o social. Por ejemplo, en el campo se reúnen para fortalecer la tierra, reparar daños en la vivienda y para reconstruir carreteras.

La minga no es solo trabajo es también compartir. Así como unos se ven trabajando otros están conversando y en ese conversar comparten experiencias, historias en el sitio donde se encuentran (Cristian, exgobernador del cabildo nasa de Santiago de Cali, 2016).

En la ciudad aprovechan las intenciones de las mingas para reforestar zonas verdes afectadas por la mano del hombre y el “progreso” arquitectónico, con el objetivo de cuidar y recuperar las relaciones armónicas y equilibradas con la madre tierra. Por otro lado, el sentido de las mingas en la ciudad se relaciona, en gran parte, con movimientos y luchas de resistencia para obtener reconocimiento y defender sus derechos como pueblo, en contraste con otros grupos culturales mayoritarios. A través de su uso y aplicación se recogen miradas políticas, económicas, ambientales y culturales, según las preocupaciones que el colectivo manifiesta, pues permite trabajar y hacer cambios sustantivos alrededor de sus necesidades (Bernal, 2012).

El sakelow

El sakelow, también llamado *ritual de San Pedro*, tiene como objetivo ofrendar la semilla y por ende la tierra, pues es la fuente que proporciona vida, equilibrio y armonía del ser humano y como parte de ese espacio. Se busca preparar la tierra para un nuevo periodo, para un nuevo cultivo, para una nueva cosecha. Se trata de un ritual de agradecimiento por todos los insumos brindados para la alimentación y la medicina tradicional, que posibilitan el bienestar y el cuidado de enfermedades y dolores del cuerpo humano (Figura 4).

El ritual se desarrolla en tres días: en el primer día se hace una minga de recibimiento en la que los organizadores del sakelow acogen a los invitados con música, bebidas y mucha comida. Es un espacio de encuentros para compartir, intercambiar, dialogar y disfrutar experiencias y relatos.

En el segundo día se hace la minga comunitaria que, como su nombre lo indica, posibilita la participación de toda la comunidad. Independientemente del territorio donde se efectúe el ritual, los asistentes colaboran en la reconstrucción de espacios como tierras, viviendas y carreteras. Mientras unos trabajan, otro grupo se dirige por el palo de madera que el *te wala*, o maestro, había seleccionado previamente. En equipo, ofrendan con guarapo y comida el palo y luego lo cortan para ser llevado al compás de la música y el baile donde se encuentra la otra parte del grupo. Si el palo es macho, es cargado por mujeres, y si es hembra, es cargado por hombres hasta el lugar de destino. En el palo ubican un

animal que ha sido cortado y representa la ofrenda a las autoridades espirituales, mientras un grupo de mujeres prepara alimentos y bebidas para compartir con todos los asistentes.

El último día se baja la carne del palo de madera y en un acto simbólico los organizadores del evento lo entregan al grupo encargado de organizar y llevar a cabo la celebración durante el siguiente año. Esta entrega se acompaña con la minga de recibimiento caracterizada por el baile, la música, las bebidas y la comida.

Entre los elementos que deben estar listos, con la llegada de los invitados, es el palo de madera sagrado. Este ha sido seleccionado previamente por el te wala, médico tradicional, o por los maestros. Su sabiduría ancestral, conocimiento de plantas y de la madre tierra le permite escoger el palo de madera más adecuado para la realización del ritual. El palo del árbol puede ser macho o hembra, según el certamen del médico o del mayor (Adriana Menza, consejera del cabildo nasa de Santiago de Cali, 2016).

Figura 4
Sakelow



Niño sembrando una planta en un espacio de la ciudad. Minga ambiental de los pueblos indígenas efectuada en agosto de 2016, como ritual de cuidado y agradecimiento a la tierra por todos los frutos y alimentos ofrecidos.

En la ciudad no se practica el sakelow, pues es primordial contar con espacios naturales que les permitan a los médicos y a los mayores estudiar el espacio para iniciar contactos y diálogos con los espíritus de la naturaleza. En este proceso analizan, reflexionan y se toman decisiones sobre el sitio más propicio para el ritual. Los estudios previos de los espacios posibilitan la selección del árbol que se va a cortar en el día del ritual. Cuentan los participantes entrevistados que

en la ciudad se hace únicamente el ritual *Inty Raymi*, que consiste en adorar al sol. Sin embargo, este ritual que se hace en el mes de junio –momento del año en que el sol se encuentra más distante de la Tierra–, no es exclusivo de la comunidad nasa, sino de todos los pueblos indígenas. Por esa razón, los seis cabildos de la ciudad de Cali –nasa, yanaconas, kofán, inga, quichua y misak– se reúnen para celebrar el ritual y cada uno comparte un elemento tradicional de su cultura y sus experiencias culturales.

Cuidado del otro

Los tejidos

Las figuras trazadas y tejidas en las artesanías son la evidencia de la diversidad cultural, de la historia y del pasado que se ha mantenido por transmisiones generacionales de las familias (Mendoza, 2010). Aunque se cree que el tejido suele ser propio de las funciones y roles de la mujer, en la cultura nasa los hombres también participan de la creación y producción de tejidos que involucran el sentido de la vida indígena. En el acto de tejer se transmite no solo la sabiduría nasa, sino también las experiencias, los pensamientos, las ideas y los sentimientos propios del tejedor (Figura 5).

Los símbolos son fundamentales en el momento de otorgar sentido al tejido. Entre los símbolos más representativos están el trueno, el rombo y el espiral. Cada color tiene un significado particular. El color zapote evoca la experiencia de los mayores; en otras palabras, es sentirse acompañado, protegido y guiado por la sabiduría de un mayor. El verde es el abrigo de la tierra que representa el cuidado, el amor y el respeto. El azul refleja la vida, la armonía y por ende el agua, y hace alusión al significado de la palabra “nasa”, hijos del agua. El café representa la corteza de los árboles y el color de piel característico de este grupo indígena. El morado hace referencia a la alimentación y la nutrición, pues es el color de la flor de la papa; por otro lado, alude al luto, ya que recordar a los muertos es recordar la historia de su pueblo. El amarillo significa riqueza. El negro representa el manto de la madre tierra, toda vez que es considerada como un espacio sagrado para los pueblos indígenas.

Tenemos muchos símbolos que plasmamos en las mochilas, los sombreros, las ruanas, los chumbes. Se plasma el espiral, creado de derecha a izquierda, y lo consideramos el símbolo del caminar, de la vida y del conocimiento ancestral. Otro símbolo representativo de la cultura nasa es el rombo que aparece en gran parte de nuestros productos artesanales. El rombo caracteriza la familia y todas las direcciones (arriba está el padre, abajo esta la madre, en la izquierda y derecha están los hijos) (Luz Mary Chepe, artesana que vive en Tierra Adentro, 2016).

Figura 5
Muestras de piezas artesanales del cabildo indígena



Piezas artesanales elaboradas por mujeres integrantes del grupo de tejedoras del cabildo, quienes se reúnen los sábados a tejer y contar relatos sobre su vida en el territorio y en la ciudad. En la ciudad de Cali, algunas mujeres del cabildo recibieron cursos y talleres artesanales con los cuales formaron el grupo Las Gaitanas. El objetivo de este grupo es recuperar el sentido y la identidad cultural a través de los tejidos y, por otro lado, aprovechar los productos elaborados como una fuente de ingresos. Esta actividad económica requiere de cuidado porque cuando un tejedor quiere vender o enseñar el arte de hilar, se deben tener en cuenta unas recomendaciones culturales. Por ejemplo, guardar en un espacio sagrado un hilo suelto del tejido elaborado antes de ser vendido o regalado. Guardar el hilo significa guardar la enseñanza plasmada en el tejido y, en caso de no hacerlo, cuenta Luz Mary, el tejedor comienza a perder el interés, se vuelve perezoso y la energía impalpable de su labor también disminuye.

La fiesta de las ánimas (Czapux)

Para los nasa hay tres mundos: uno terrenal, donde están los seres vivos; un mundo subsuelo, donde se encuentran seres con vida que requieren otras condiciones específicas de la profundidad de la tierra para subsistir; y un tercer mundo, es el firmamento, lugar donde el espíritu del nasa fallecido trasciende.

La fiesta de las ánimas surge como un homenaje para esas personas que trascendieron a otro terreno y dejaron huella en los vivos. Cuando una persona

trasciende hacia el firmamento debe hacerse un homenaje de agradecimiento y despedida, pues pasa a un espacio intangible; la presencia del cuerpo desaparece, pero el espíritu y el alma trascienden para ser parte del firmamento (Figura 6).

Figura 6
Alimentos tradicionales



Familia nasa preparando los alimentos tradicionales que le gustaban al difunto en vida –esposo y padre de cuatro hijos– (no se tiene una foto en la que se muestre la despedida por respeto al dolor).

Con esta ceremonia se recuerdan los aprendizajes, las anécdotas y las experiencias del fallecido. La ofrenda consiste en preparar la comida que más le gustaba a esa persona, la cual es dejada en un espacio del campo o del hogar, porque, como cuenta el gobernador actual del cabildo de la ciudad de Cali, el espíritu viene a comer eso que tanto le gustaba en vida. Esta ofrenda es común hacerla en casa de la persona fallecida, donde la familia u otros miembros de la comunidad, acompañados de música y comidas tradicionales, como la chicha y el maíz, recuerdan y ofrendan a su ser querido.

La fiesta de las ánimas no se hace solamente para los médicos o mayores o maestros que han dejado huella en los vivos, también puede haber grupos de familias,

de resguardos o de comunidades que organicen el ritual para un miembro de la familia que significó mucho para ellos (Ángel, gobernador cabildo nasa, 2016).

La fiesta de las ánimas es un ritual que necesita, en primer lugar, que las personas que lo practican crean en su sentido cosmológico; de lo contrario, la intención puesta en el homenaje se pierde. En la ciudad no se realiza porque se necesita un espacio amplio, libre de ruidos que interrumpen la ceremonia y que sea oscuro. Además, gran parte de los nasa que viven en la ciudad prefieren despedir a los muertos de la misma forma como se hace en la ciudad, teniendo en cuenta que ya están culturalizados con prácticas católicas de Occidente y, además, por términos y dificultades en el tiempo y el desplazamiento al territorio de origen. Lo que hacen es tener al difunto en su hogar por un tiempo para despedirlo y posteriormente lo entierran de la forma tradicional en la ciudad (misa y entierro).

Música

La música acompaña las ceremonias, los rituales, las mingas y demás actividades que organiza la comunidad nasa. Es considerada ancestral, ya que posibilita el despertar de la naturaleza, pues a través del sonido se alegra la tierra, a las personas y a los espíritus. Tanto la composición de las melodías como la elaboración de los instrumentos se encuentran fuertemente relacionados con el medio natural, pues con la música se expresan sonidos de los ríos, de las lagunas y de los seres vivos. Los tamaños, las formas y los elementos que se incluyen en la elaboración de los instrumentos influyen en los sonidos y desde su elaboración comienza a verse plasmada su sabiduría (Figura 7).

Los instrumentos que usamos en las celebraciones, fiestas y presentaciones nasa son los tambores, maracas, guitarra, charasca y flautas. La guitarra es utilizada como instrumento principal, pero nosotros la usamos para acompañar otros sonidos musicales que prevalecen aún más en nuestros cantos, ritmos y melodías. La flauta y el tambor son los instrumentos más importantes en nuestra musicalidad, pues plasman la fuerza y la libertad de la naturaleza y, por tanto, nuestra identidad cultural (Martha, etnoeducadora del colegio intercultural, 2016).

En la ciudad de Cali, la música ha sido la apuesta para fortalecer procesos de conservación de su cultura. Adriana Menza (consejera del Cabildo Nasa de Santiago de Cali) recuerda cuando el maestro y músico Inocencio hablaba del lenguaje musical como fuente y vía de reconocimiento de la identidad nasa. A través de cantos, bailes e instrumentos ha sido posible motivar e involucrar a los niños y jóvenes de la ciudad en actividades culturales. Es una herramienta que ha permitido despertar la sabiduría, el conocimiento y la armonía con la madre naturaleza. En ese acto de tocar o de escuchar la música se despierta la

gente, toda clase de plantas que experimentan la vibración de los cantos y los sonidos e incluso promueve la fortaleza de la semilla y la comunidad.

Figura 7
Minga ambiental



Grupo de mayores que acompañan la minga ambiental realizada el 4 de agosto de 2015, en un espacio de la ciudad de Cali. Mientras otros miembros de la comunidad sembraban y otra parte cocinaba, ellos alegraban el ambiente con los sonidos de la madre naturaleza producidos por sus instrumentos.

Cuidado de sí mismo

El *te wala* y las plantas medicinales

En estas celebraciones se manifiestan prácticas médicas que refieren el saber ancestral a través del uso de plantas medicinales (Figura 8). Indican que la relación hombre-naturaleza está intervenida por la armonización que proporciona el *te wala*. Los principales insumos utilizados por la población nasa para recrear elementos médicos de curación e incluso ser utilizados en rituales y celebraciones, son la coca y la chicha. Son elementos cargados de valores sagrados que posibilitan no solo curaciones, sino procesos comunicativos con espíritus y dioses (Gómez, 2007).

Algunos de ellos tenían conocimientos e interpretaban enfermedades del cuerpo a través del pulso y la cantidad de fiebre determinada con tan solo mirar o tocar al enfermo. Para su curación elegían la planta indicada que pasaba por un proceso de preparación que inicia con la machacada –en algunos casos mezclado con otras plantas– para finalmente aplicarlo a quien lo necesita. También está el mata ratón que al hervirse con agua permite disminuir la fiebre, y para este mismo síntoma recomiendan una rama llamada grama, que se origina en el pasto. El paico es utilizado como purgante, y finalmente, para la gripa daban una flor en infusión llamada sauko” (Héctor, miembro activo del cabildo nasa, 2016).

Figura 8
Medicina tradicional y ancestral



Médico tradicional ejecutando un ritual.

En la ciudad es muy difícil practicar la medicina tradicional y ancestral. Los wala viven en el territorio de origen y deben invitarse a estos espacios con mucha anterioridad para que planifiquen sus actividades y puedan viajar. Según lo que manifiesta Rubén (etnoeducador de la escuela intercultural en Cali), a los wala no les gusta venir a la ciudad porque no saben con qué personas van a encontrarse y en muchos casos pueden contaminar sus prácticas medicinales. Además, para las curaciones necesitan de espacios naturales donde haya tranquilidad y poco ruido para no afectar su concentración, meditación o diálogo con los espíritus de la naturaleza. Vienen a la ciudad por invitaciones de la comunidad y aprovechan estos encuentros para refrescar a la población o para acompañar ofrendas y rituales importantes. Es bueno recordar que los wala nacen con este don. Estudiar medicina solo sucede en la cultura occidental, pues, en el caso de los nasa, la persona es informada por los espíritus a través de varios sueños. Cuando la persona identifica estos sueños, debe acercarse a un médico tradicional y consultarle para iniciar un proceso de formación en el manejo de plantas medicinales.

A modo de análisis

Si bien en Colombia hay un reconocimiento de la diversidad de los grupos étnicos, todavía se evidencian dificultades al momento de ejecutar su conoci-

miento cultural y ancestral en otros territorios de vida, como es el caso de la ciudad. Un primer énfasis de análisis está basado en la perspectiva descolonial, la cual señala que los nasa que viven en la ciudad ingresan a un territorio con otra organización política, económica y cultural –dominante y mayoritaria–, sin embargo, su conocimiento –transmitido desde la ancestralidad– ha cimentado un pensamiento que les permite creer en su construcción cultural basada en la colectividad como forma de vida. El sentido de la colectividad se encuentra inmerso en su pensamiento y sus acciones, estas últimas difíciles de producir en sociedades capitalistas donde predomina la cantidad por encima de la calidad, lo tecnológico por encima de lo natural, lo individual por encima de lo colectivo. Tal como lo propone Ávila (2010), la cultura eurocentrista ha permeado las relaciones humanas y sociales desde la época de la colonización, y a partir de esa lectura se puede afirmar que sí se han invisibilizado conocimientos y saberes ancestrales valiosos para la humanidad.

La perspectiva descolonial permite también retomar para el análisis el concepto de territorio, pues, como ya se sabe, a lo largo de la historia los indígenas han sido despojados y saqueados de sus tierras y de su territorio de origen (Bello y Rangel, 2002). Muchos pensarían que ser indígena tiene que ver única y exclusivamente con la posición y lugar de la tierra. Sin embargo, la idea de la tierra –como una propiedad privada– es concebida de esa forma por el neoliberalismo; una idea que resulta complicada de entender para los indígenas, porque se pierde el verdadero significado y conexión con elementos ancestrales, como sucede con la madre tierra. La concepción que se tiene sobre la tierra ha sido uno de los cambios significativos en la ciudad, pues los grupos indígenas piensan que el territorio son ellos y donde están ellos estará siempre su territorio. Es decir, que cada sujeto representa y carga consigo el contenido cultural y ancestral de su grupo étnico para seguirlo aplicando en otros espacios de vida. En zonas rurales del país, como sucede en el departamento del Cauca, las relaciones son propiciadas por y con el campo y la naturaleza. Mantener el equilibrio y la armonía con la tierra permite el equilibrio interno y de la comunidad misma. Sin embargo, son espacios que comienzan a ser ejecutados por prácticas modernas –inclusión de maquinarias y explotación de las tierras– para fortalecer el “progreso tecnológico” que, como ya se mencionó, olvida, niega o rechaza la importancia de la naturaleza para la convivencia y sobrevivencia humana. Si esto sucede al interior del territorio de origen, ¿qué pasa entonces con aquellos grupos que se desplazan a la ciudad?

Las prácticas ejercidas por el Estado y la sociedad dominante no se modifican, no se alteran, no se cambian ni siquiera a sabiendas de que coexisten con otras formas de vida. A pesar de los intentos del Estado por incluir políticas que apunten al desarrollo intercultural, en vía de la última perspectiva de análisis,

se comienzan a evidenciar actos de encuentro, de comunicación y de diálogo donde se ponen en juego los significados, los símbolos y las prácticas que permiten definir un Estado, una comunidad o un país, tal como lo propone Guitart (2008). Aparecen en decretos y políticas públicas acciones que benefician a las comunidades minoritarias. Políticamente se han establecido cambios. La pregunta sería: ¿sí podemos considerarlos cambios a nivel político, epistémico y ético, tal como lo propone Walsh? En esa línea, y de acuerdo con los resultados, se tiene que las relaciones dominantes siguen prevaleciendo y los cambios sustanciales parece que terminan siendo una tarea que solo atraviesa y acontece a los indígenas (Rizo, 2014), lo que dificulta con mayor fuerza la posibilidad de definir su identidad en ciudades urbanas.

Para finalizar, es pertinente resaltar uno de los cambios más significativos en la ciudad en el año 2003: la creación de los cabildos, cuyo objetivo era destacar la importancia cultural de los grupos e involucrar la voluntad y el compromiso de la misma comunidad. Con esta propuesta se hicieron modificaciones en el marco constitucional, con base en la afirmación de que los cabildos son una entidad clave y estructurada con tres poderes –legislativo, judicial y ejecutivo– en el marco de la ley colombiana. Con el cabildo se han explorado estrategias que permiten el fortalecimiento de su cultura en sociedades dominantes; pero en sus orígenes pretendió ayudar principalmente a mujeres nasa que llegaron a la ciudad en busca de nuevas oportunidades en condición de desplazadas. En la ciudad fueron discriminadas, desprotegidas y anuladas por los blancos.

Cuando se hace referencia a la colonización, parece que se hablara de hechos del pasado; no hay una conciencia de que estas acciones se vienen repitiendo a lo largo del tiempo y hoy se siguen presentando, si es que se tiene en cuenta la memoria colectiva de los pueblos. El cabildo ha fortalecido los procesos a partir de la estructura interna del pueblo nasa y ha animado a que las personas quieran estar juntas, apoyadas por su comunidad, porque saben que pueden seguir siendo indígenas si se conciben en un pensamiento colectivo y no en acciones individuales. Esa posición y visión diferenciadas permite rescatar la importancia de sentimientos, ideas y opiniones de los participantes que pertenecen a una cultura, pues así es posible que se involucren y presten mayor atención al reconocimiento de prácticas de socialización y culturales (Mata-Benítez y Santamaría, 2010). Vale la pena decir que esta lucha se traduce en una tensión entre lo instituido (en el discurso) y el acto de lo instituyente de las prácticas, y devela la dimensión del sujeto que emana del pensamiento indígena y difiere tanto (¡y para bien!) del sujeto politizado de nuestros tiempos (Fernández-Fonseca, 2014).

A modo de reflexión

Más allá de una identidad impuesta y occidentalizada, debe brindarse la posibilidad de establecer una identidad negociada que permita una reorganización que incluya los saberes propios de los grupos que participan, y no únicamente la hegemonía del saber dominante (Uribe y Peña, 2014). Como se ha visto, en cada una de las prácticas culturales, los nasa han procurado dejar una marca del significado ancestral y en su devenir con una sociedad dominante, han procurado negociar algunos significados que les permita como grupo y organización definir las características de su cultura y de la mente humana en el lugar donde habitan.

Agradecimientos

Comunidad nasa de Cali,
Colombia



Grupo de Investigación en Evaluación
y Calidad de la Educación (Giece)



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



Grupo de Investigación
en Evaluación y Calidad
de la Educación
GIECE

Referencias

- Ávila, V. M. (2010). Representaciones bifurcadas en tiempos de futuro: de la colonialidad a la decolonialidad. *Diálogos de Saberes*, 32, 91-102.
- Bello, A. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista Cepal*, 76, 39-54.
- Bernal, M. I. (2012). Territorialidad nasa en Bogotá: apropiación, percepción y sentido de lugar. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21(1), 83-98.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- Bruner, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burbano, S. (2012). *El fogón en la escuela: rasgos culturales de la comunidad nasa para una educación intercultural* (Tesis de maestría inédita). Universidad de San Buenaventura Cali, Colombia.

- Cárdenas, J. (2008). *Memoria e identidad cultural: expresión y construcción de la ciudadanía intercultural en los pueblos misak, nasa e inga*. Trabajo presentado en las V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad de La Plata, Argentina.
- Castaño, G. (2012). ¿Quién necesita una lengua? Política y planificación lingüística en el departamento del Cauca. *Tabula Rasa*, 17, 195-218.
- Castellanos, E. y Ossa, J. C. (manuscrito inédito). Prácticas culturales nasa: una lucha por conservar la identidad indígena.
- Castillo, O. L. (2005). Poblaciones en situación de desplazamiento forzado en Colombia. Una revisión de las cifras del sistema de información 'RUT'. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 55, 29-50.
- Castro, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: la competencia intercultural. *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro descolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre.
- Centro de Educación, Capacitación e Investigación para el Desarrollo Integral de la Comunidad [Cecidic]. (2013). *Nyaafx takhn; con el deber de aprender a pronunciar y hablar el idioma propio Nasa-Yuwe*. Cauca: Institución Educativa Eduardo Santos.
- Cobo, O. y Giraldo, O. (2007). Los hijos de la avalancha. *Porik An*, 123-150.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Corrales, M. E. (2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo nasa ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo nasa?* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Docentes de la Comunidad Nasa. (2014). *Nasa u 'junxin thegnxi. Leyendo la vida nasa*. Serie Río de Letras Territorios Narrados. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional - Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).
- Fernández-Fonseca, E. (2014). Tensiones del sujeto entre lo instituido y lo instituyente. Del Frente Nacional a la Constitución de 1991. *Revista Guillermo de Ockham*, 12(1), 77-92.
- Foucault, M. (1981). *La gubernamentalidad en espacios de poder*. Madrid: La Piqueta.

-
- Gómez, J. J. (2007). El quehacer del psicólogo en el trabajo con comunidades tradicionales. *Revista Guillermo de Ockham*, 6(1), 27-35.
 - González-Santos, W. (2015). Economía campesina y territorio en las políticas de desarrollo rural. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(2), 101-106.
 - Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattar. *Huellas*, 13, 158-171.
 - Llano, A. M. (2010). Centros de etnoeducación para el fortalecimiento del plan de vida nasa: tejiendo resistencia desde la identidad. *Prospectiva*, 15, 491-518.
 - Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220.
 - Mata-Benítez, M. de la y Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de Educación*, 353, 157-186.
 - Miñana, C. (2008). Música y fiesta en la construcción del territorio nasa (Colombia). *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), 123-155.
 - Molina, V. A. (2012). Prácticas socioculturales de resistencia en la comunidad indígena nasa. Fiestas, celebraciones y encuentros colectivos. *Pensar a Práctica*, 15(1), 71-87.
 - Molina, V. A. (2013). Tejido y re-creación de la vida alrededor del fogón. Comunidad indígena nasa de Caldono (Cauca) Colombia. *Educación y Territorio*, 3(1), 15-30.
 - Moreno, R. (2008). Las organizaciones indígenas y campesinas frente al conflicto armado en el norte del Cauca. *Sociedad y Economía*, 15, 145-167.
 - Olson, R. E. y Sarmiento, J. P. (1995). El desastre de Cauca y Huila en Colombia no es otro Armero. *Desastres y Sociedad*, 4(3), 57-68.
 - Peñaranda, D. R. (Coord.). (2012). “Nuestra vida ha sido nuestra lucha”. Resistencia y memoria en el Cauca indígena. Colombia: Centro de Memoria Histórica.
 - Ruiz, C. (2003). *Educación intercultural: una visión crítica de la cultura*. Barcelona: Octaedro.
 - Secretaría General de la Comunidad Andina. (2009). *Cosmovisión del pueblo indígena nasa en Colombia: Reducción integral de los riesgos, planificación y desarrollo sostenible*. Serie Experiencias significativas de desarrollo local frente a los riesgos de desastres. Perú: Autor.

- Silva-Cantillo, N. E. (2014). La juventud campesina en los programas de Acción Cultural Popular. *Revista Guillermo de Ockham*, 12(1), 51-63.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toledo, V. M. (1992). Modernidad y ecología: la nueva crisis del planeta. *Ecología Política*, 3, 9-20.
- Uribe, E. y Peña, M. F. (2014). Negociaciones de identidad en la radio indígena y étnica colombiana: tres casos de estudio. *Anagramas*, 13(25), 167-188.
- Viana, J., Tapia, L. y Walsh, C. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia, C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://goo.gl/uNLu19>
- Zuluaga, A. (2010). “Construir país, el país de los pueblos”, la minga. *Kavilando*, 2(1), 76-80.

Identidad territorial y universidad en estudiantes indígenas en la ciudad de Cali, Colombia⁸

Sandra Liliana Londoño Calero
Patricia Lasso Toro
COLOMBIA

Siempre quise entrar a la universidad.⁹ Siempre fue un sueño para mí entrar a la universidad (...) y cuando crecí me di cuenta lo difícil que era, pero nunca dejé de pensar en eso ni de tenerlo en mente; eso era algo que quería cumplir, llegar hasta acá y ahí voy, lo he cumplido (Entrevista a Nancy,¹⁰ representante del pueblo nasa, 2015).

Nancy tiene 25 años y vive en Cali desde hace cuatro, cuando decidió ingresar a la universidad pública a estudiar Licenciatura en Lengua Castellana. Vive en una habitación que comparte con dos amigas procedentes también de comunidades indígenas que llegaron a la ciudad en busca de un sueño. La universidad es como ellas lo dicen, un sueño, un anhelo, un proyecto para la vida y, al mismo tiempo, un obstáculo, una barrera, algo “difícil” de lograr o de afrontar. ¿Qué condiciones generan esas dificultades que refiere Nancy? ¿Qué elementos hacen posible cumplir el sueño de jóvenes como Nancy?

8. Capítulo vinculado al proyecto de investigación “Calidad en la educación superior: aportes de los pueblos indígenas del suroccidente colombiano. Universidad de San Buenaventura Cali y como parte de estancia posdoctoral Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados, Universidad de Tres de Febrero (Untref), Argentina (2015).
9. La entrevistada hace referencia a las universidades convencionales, es decir, a aquellas que son creadas por el Estado o por particulares, reguladas por la Ley 30 y que cumplen con la normativa y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional colombiano, sin desconocer que existen también las denominadas “universidades indígenas” o universidades propias que operan usualmente en los territorios.
10. Los nombres referidos han sido cambiados para respetar el principio de confidencialidad.

Esta investigación tiene como antecedente una consultoría que acompañó el diálogo entre las comunidades indígenas en Colombia y el Ministerio de Educación Nacional en el proceso de reconocimiento de las universidades creadas y orientadas por los pueblos indígenas y sus programas académicos (MEN¹¹-CEI, 2012, 2013). Este intercambio se produjo en el marco de la lucha de los pueblos indígenas desde hace muchos años por la reafirmación de su autonomía y la operatividad de los logros y reivindicaciones anunciadas en la Constitución de 1991. Esta lucha tuvo un punto importante de inflexión con la reciente aprobación del Decreto 1953 de 2014, por el cual se crea un régimen especial de funcionamiento de los territorios indígenas y la administración de los sistemas propios –salud, gobierno y educación– (Ministerio del Interior, 2014). Gracias a este trabajo de indagación, se identificaron y perfeccionaron definiciones y criterios de calidad y pertinencia para la educación superior que pudieran beneficiar a los pueblos indígenas. Estos criterios habían quedado enunciados en la consultoría mencionada, pero no habían podido ser analizados desde la perspectiva de quienes viven la experiencia de forma directa.

Cerca de un año después, se propuso en la Universidad de San Buenaventura Cali, una investigación para profundizar el diálogo sobre la educación superior, las expectativas y las demandas de pertinencia desde la perspectiva de los pueblos indígenas y, en particular, de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades que ya estaban inmersos en las universidades convencionales del país. Con ocasión de este trabajo y con la participación de estudiantes vinculados al proyecto,¹² se recogieron 60 entrevistas, dos de ellas grupales a 50 estudiantes, cinco profesores y cinco autoridades indígenas. En ellas se indagó sobre las condiciones que desde su perspectiva favorecen o impiden su inserción, permanencia y eventual graduación de universidades convencionales en el suroccidente del país. Las entrevistas recolectadas se organizaron en matrices de datos a partir de categorías, algunas previamente estructuradas de los procesos anteriores y otras que fueron emergiendo, para producir como resultado una suerte de criterios que podrían favorecer el ingreso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas en la educación superior dentro de universidades, orientada por las comunidades indígenas, por el Estado o por organizaciones privadas que las orienten.

En general, las estadísticas sobre los pueblos indígenas en Colombia son imprecisas y escasas, por lo cual no es fácil encontrar datos ajustados sobre la absorción,

11. MEN Ministerio de Educación Nacional, Centro de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana- Cali

12. Estudiantes de los cursos de Práctica Investigativa Social Comunitaria de la Facultad de Psicología (2014 - 2015) y auxiliares de investigación vinculados al proyecto (Luis Eduardo Córdoba y María Ximena Rodríguez).

la retención y la deserción de los estudiantes de las diversas etnias que ingresan a las universidades convencionales, entendidas en este trabajo como aquellas creadas por particulares o por el Estado, sin una intención explícita de formar estudiantes indígenas (Mato, 2009). Al respecto, Moreno (2011), apoyado en algunas fuentes, advierte que solo 6 de cada 10.000 universitarios son indígenas. Por su parte, Barraza (2014), a partir de datos obtenidos por estudiosos de la educación superior para pueblos étnicamente diferenciados, evidencia que cerca del 80 % de los estudiantes que se identifican como indígenas en las universidades convencionales abandonan sus estudios. La deserción tiene que ver con que las propuestas de educación superior ofertadas no han logrado ser suficientemente pertinentes en función de las metas de pervivencia y revitalización cultural de los pueblos indígenas, pero también con que los aspirantes llegan a las instituciones educativas de educación superior con una preparación deficiente de sus colegios y escuelas rurales.

Los problemas de inserción al mundo institucional de las universidades, si bien tienen relación con el choque cultural y el desarraigo, parecen estar fuertemente condicionados por las malas bases académicas de las etapas previas a la universidad. En ello son similares las dificultades de los estudiantes indígenas y las de los universitarios que provienen de zonas rurales o sectores populares de las ciudades (Moreno, 2011).

En este documento no se hará referencia a los problemas académicos referentes a una posible mala preparación de las escuelas y colegios antes del ingreso a la educación superior, sino que se hablará de los aspectos culturales idiosincráticos de los pueblos indígenas. Específicamente, se reflexionará sobre lo que significa el desarraigo del territorio de origen y el proceso que debe realizar el universitario para mantenerse conectado con sus raíces y extender sus significados y valores al nuevo espacio como forma de permanecer y dar sentido al tránsito por la formación universitaria. En esa dirección, la categoría “territorio” se pensó crucial para comprender la manera como los estudiantes indígenas significan el tránsito desde los territorios de origen hacia la ciudad y hacia la universidad, y las dificultades que surgen de estos procesos de encuentro y de resignificación de los espacios a la luz de las nuevas experiencias.

Territorio, pueblos indígenas e identidad territorial

En un encuentro coordinado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF),¹³ que sucedió en paralelo con el proceso investigativo del que se da

13. Taller “Enfoque diferencial étnico y rutas de protección”, realizado el 18 de marzo de 2016, por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, sede regional Cali, en el cual partici-

cuenta en este capítulo, se propuso el ejercicio de compartir y debatir acerca del significado de la idea de “territorio” para las comunidades indígenas, con el propósito de saber “qué tan cerca” estaban las instituciones y algunos individuos asistentes al evento de conocer conceptos que organizan el mundo indígena en Colombia, tales como territorio, cabildo, resguardo, entre otros.

El ejercicio permitió ver, por un lado, la perspectiva estatal que define el territorio como un contexto espacial delimitado donde se expresan y encuentran los actores sociales con sus formas de relación, espacios de confluencia de lo público y de lo privado, en los que se refleja el desarrollo local, se aplican políticas, se ejercen derechos, se convive y se busca bienestar colectivo (ICBF, 2007, p. 6). Por otro lado, las comunidades indígenas provenientes de la zona rural del departamento del Valle del Cauca, aunque coinciden en la comprensión de espacio delimitado que reconocen como sujeto de acción política, definen el territorio como algo más, con mayor trascendencia y sentido: como lugar ancestral de origen, memoria ancestral en conexión espiritual con sus habitantes.

A estas dos perspectivas se le puede sumar una tercera, traída por los indígenas que viven en la ciudad y que implica una manera totalmente nueva de pensar el territorio. El indígena en la ciudad “desenrolla” su propio territorio, el que lleva dentro desde su origen y que viene transitando a partir de su nacimiento. En su caso, este territorio nuevo, al que llegan, debe configurarse más allá de los confines conocidos de su territorio habitual reconocible, porque este nuevo espacio no fue pensado ni transitado por sus mayores, es fortuito y la mayoría de las veces, lejano de sus referentes culturales.

El sujeto indígena, desde su identidad más profunda, comunitaria y ancestral, lleva su territorio consigo y lo va extendiendo. El territorio se vuelve móvil, se desplaza con la persona, se hace dinámico, no se sitúa más geográficamente de manera rígida, el territorio está donde el indígena está y es su presencia cultural lo que lo define. Este territorio móvil y nuevo se vuelve pregunta de muchos (Aravena, 1999; Arizpe, 1979; Camus, 2002; Tenorio, 2011). Este es el territorio que emerge del indígena desplazado a lo urbano, del migrante laboral y del estudiante universitario; un territorio que disloca la visión tradicional del indígena y su comunidad, como indisolubles en un territorio geográficamente delimitado. Ulloa (2012) señala que esta realidad da paso a nuevas territorialidades (“espacialidades alternativas”), cada vez más frecuentes para las comunidades indígenas; territorialidades que emergen bajo múltiples presiones de los nuevos contextos.

paron representantes de comunidades indígenas del departamento del Valle del Cauca, entidades estatales y otras vinculadas a la atención de población étnica diferenciada.

Las comunidades indígenas están fuertemente arraigadas a sus territorios de origen, estos son su sustento vital y espiritual, son una dimensión de su identidad, o posiblemente sean equivalentes a su identidad. Bruckmeier y Tovey (2007) hablan de la “identidad territorial”, que implica la cultura compartida que relaciona a todos aquellos con quienes se vive y se comparte a diario. La identidad territorial es crucial como concepto que permite comprender la forma de vida y el modo como los pueblos étnicamente diferenciados defienden su territorio. Al respecto, el mayor Jeremías, líder del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2016), dice: “Tienen que entender [los blancos] que la tierra, además de ser nuestra madre es nuestra casa, por la tierra seguimos luchando. La seguimos defendiendo, la protegemos y la liberamos”.

Esta cosmovisión de la tierra, como parte de la identidad y del ser del indígena, es respaldada por organismos internacionales como el Comité para la Abolición de las Deudas Ilegítimas (CADMT, 2009), cuando reconoce que los pueblos indígenas y su territorio se pertenecen, son inseparables, expresando en esta pertenencia el carácter vital, existencial de sustento y de pervivencia cultural que tiene el territorio para el indígena.

Así también quedó consagrado para la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989), en uno de los acuerdos emblemáticos sobre el uso y transferencia de los territorios y recursos naturales pertenecientes a los pueblos indígenas y sobre la conservación de sus culturas, usos y costumbres (Convenio 169, artículo 13), y para la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), entidades que reafirman el valor del territorio como origen, como espacio materno que contiene su historia, su identidad y su sentido de pertenencia; el territorio es la base para la organización de la vida social de los pueblos indígenas (Grosso y Cenerini, 2012).

En los nuevos entornos, como las ciudades, las comunidades y los estudiantes indígenas deben construir nuevos referentes, espacialidades diversas que, no obstante, tratan de mantenerse en diálogo con los lugares de origen, y procuran transferir a los nuevos escenarios de llegada, entre ellos, a las universidades y espacios de ciudad, sus saberes, usos y costumbres. Esta territorialización de lo nuevo puede significar la desterritorialización de los lugares de origen, algo que no solo afecta a quienes se desarraigan, sino que pone en riesgo a los que quedan en los lugares de origen porque van perdiendo la fuerza de los jóvenes, de sus miembros, de aquellos ancestralizados por la acción extensa de una comunidad antigua presente a lo largo del tiempo. Los pueblos se van quedando sin el sustento económico y cultural; queda el territorio vulnerable y desprovisto a merced de la presencia de minería, los monocultivos, la ganadería extensiva y

la producción de biocombustibles que pueblan de otra manera los espacios. Los territorios cambian su sentido y mueren las culturas (Acnur, 2012).

Si los territorios de origen se desterritorializan al punto de verse amenazada su pervivencia y vocación, la ciudad no es un refugio; la ciudad ofrece obstáculos a la territorialización de los migrantes; las ciudades no están listas para recibir a los pueblos indígenas colombianos ni los indígenas están preparados para vivir en la ciudad. Quizás no se ha hecho lo suficiente para preparar a los ciudadanos y a los rurales para comprender los valores multiculturales e interculturales y para adecuar las instituciones para comprender, adecuar y hacer pertinentes sus propuestas educativas y laborales para los foráneos (Sánchez, 2005).

La universidad como territorio ampliado: voces de entrevistas

En el Primer Foro Académico Cultural sobre Prácticas Culturales de la Comunidad Nasa, llevado a cabo en la Universidad de San Buenaventura Cali en mayo de 2016, Catalina Achipíz decía respecto de esta movilidad del territorio: “Nosotros nos llevamos nuestra cultura a donde vamos porque nosotros somos nuestra cultura”. Esta frase no solo muestra lo profundamente imbricado que está el territorio con la identidad en el caso de los indígenas, sino que facilita la comprensión de la idea extendida del territorio, que permite territorializar espacios nuevos.

El territorio territorializa, es decir, actúa sobre aquello con lo que se entra en relación para dar sentido; se da sentido a los lugares que se frecuentan, lugares que empiezan a vivir bajo la mirada de aquellos que los apropian, que los habitan, que los cargan de sentido. Lo anterior coincide con la perspectiva de Benedetto (2011), acerca de la identidad territorial, quien plantea que “el territorio es un producto social, posible de representar como matriz de interacciones, donde el poder juega un papel preponderante en la determinación de las relaciones que se concretan en el espacio” (p. 5).

En esa dirección, y con base en el territorio como producto de los significados sociales, se puede ver el contexto universitario para el indígena que ha salido de su territorio de origen, como un nuevo escenario en la ciudad para la reconfiguración de la identidad territorial de base, sin perder de vista que las identidades en nuestro contexto latinoamericano han sido fruto de diversas mixturas. No se trata, pues, de un proceso extraordinario, sino de un producto social que forma parte de la permanente revitalización del indígena y de su cultura. La territorialización de la universidad, como espacio nuevo que se habita, implica la codificación de los espacios con aquellos códigos que se conocen y se

comprenden o se crean en las nuevas interacciones, lo cual constituye un aporte para la institución si lo puede leer y una oportunidad para el diálogo intercultural. Habitar un territorio requiere generar códigos propios y en el caso de las universidades convencionales, implica abrir sus códigos a territorializaciones plurales y diversas que extienden sus reconocimientos y señales a otras nuevas, enriqueciendo así el mundo universitario con tal diversidad.

Cómo territorializan los indígenas el "nuevo" territorio/universidad

A continuación se presentan algunos relatos que dan cuenta de las diversas formas como los estudiantes indígenas cargan de sentidos compartidos la universidad como territorio de llegada. Los relatos se presentan de acuerdo con las siguientes cuestiones:

- ¿Qué motiva el ingreso a la universidad a estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas? O el cambio de territorio...
- ¿Cómo se hace "habitabile", en términos de significados, ese nuevo territorio?
- ¿Qué dificultades enfrentan al "habitar" los nuevos escenarios?

Sobre el nuevo territorio o el ingreso a la universidad

Mi propósito al entrar en la universidad fue más que todo ayudar a muchas personas de la comunidad, por eso en parte es que estoy estudiando Licenciatura en Lengua Castellana, porque me gusta ayudar, me gusta ayudar a los niños, me gusta saber que yo puedo ser ayuda para que ellos progresen se desarrollen y les vaya bien (entrevista con estudiante indígena, pueblo los pastos, 2015).

Nosotros antes de ser estudiantes, somos indígenas y pertenecemos a una comunidad, tenemos una lengua nativa, tenemos usos y costumbres y pertenecemos a una comunidad que en algún momento nos va a necesitar. (...) nosotros lo que realmente queremos es que el estudiante indígena regrese, retorne a la comunidad a ser el apoyo (entrevista con líder del cabildo nasa Cali, 2014).

Estos dos relatos, uno de una estudiante y otro de un líder indígena, dan cuenta, por una parte, del interés de estar en la universidad para ayudar en los territorios de origen, para retornar, lo cual es abiertamente expresado, sobre todo en el segundo relato. En la configuración de la identidad territorial del mundo indígena en general, es clave el pensamiento colectivo y esto se constituye en un impulso que le otorga fuerza a extender la perspectiva de territorio a fin de

habitar nuevos espacios que puedan aportar a ese colectivo, pero sin excluir el referente del territorio/comunidad para que no se pierda el arraigo y la cultura.

Sin embargo, también se encuentran relatos como el que se expone a continuación, en el cual no solo se quiere llevar conocimiento a la comunidad, sino aportar al territorio de llegada, enfrentando los sinsabores de lo que ello significa históricamente en lo concerniente a las relaciones de poder y el no reconocimiento de los saberes tradicionales en el nuevo territorio/universidad:

Lo que nosotros queremos es aportar también con nuestros conocimientos a la sociedad, una cosa es que la sociedad no valore ese conocimiento, porque es muy diferente, vuelvo y le digo, estamos pensados, maquinados, para la competitividad económica, simplemente. Entonces no solo la universidad sino en todos lados, no reconocen esos saberes y pues yo creo que esas son problemáticas complejas porque no se trata solo de una discusión aquí, a nivel de la nación, sino que es una discusión mundial (entrevista con estudiante indígena, pueblo nasa, 2014).

En términos de identidad territorial y su reconfiguración, estas motivaciones, sueños y anhelos iniciales pueden tomar distintos caminos. Algunos de ellos pueden incluir la reorganización en el nuevo territorio que están configurando, como se verá a continuación; sin embargo, muchos de ellos desertan.

Sobre hacer habitable el territorio

En la Universidad del Valle, en la ciudad de Cali, Colombia, los estudiantes indígenas han ido creando sus propios espacios para territorializar la universidad,¹⁴ extendiendo, alargando el territorio con su presencia hasta donde les es posible extender sus confines.

Los siguientes relatos son de una joven indígena proveniente del pueblo misak, quien ingresó a la universidad pública en la ciudad de Cali y participa activamente en procesos de reivindicación de las comunidades indígenas:

Nosotros planteamos [la necesidad] de que en la universidad se abran espacios de inclusión hacia la diversidad de culturas que hay aquí. Planteamos sobre las cátedras que, digamos, es una forma de empezar. Nosotros hablamos de descolonizar un poco el conocimiento o descolonizar la universidad, mediante la creación de foros. Incluso estamos pensando también en que se pudiera crear un programa en el cual se hable sobre las comunidades indígenas y sobre todas esas comunidades que

14. Espacios como el cabildo indígena universitario –creado en 2003–, la “tulpa” del lago o un espacio de intercambio de palabra y cultura formalmente establecido; la creación de cátedras propias, sala de estudio la Gaitana, entre otras (Universidad del Valle, 2015).

de pronto han sido o que son marginadas (entrevista con estudiante indígena, pueblo misak, 2015).

Nuestras comunidades han buscado esos espacios [refiriéndose a espacios de educación propia] también, digamos, hemos exigido la creación de unas cátedras, y en estos momentos tenemos tres cátedras: una que se llama Nasayuwe, que se da en dos niveles, Nasayuwe uno y Nasayuwe dos, que es el idioma del pueblo nasa. También tenemos otra cátedra que se llama Territorio, conflicto y jurisdicción especial indígena, donde se tratan problemáticas que hay en la comunidades (entrevista NMCH, pueblo misak, 2015).

Estas apuestas en clave de identidad territorial, son ejemplo de cómo se transforma el nuevo territorio de asentamiento y a su vez los sujetos y sus interacciones con él. Los indígenas que desdoblan su territorio hasta la universidad, logran que se transforme y produzca espacios para el conocimiento propio de los pueblos originarios, que les permitan reconocerse como culturas indígenas en los espacios distintos a su comunidad de origen y reflejan el territorio interiorizado que emerge para territorializar los nuevos espacios, de manera que llega a ser tan fuerte e importante como el resto de asuntos que puedan provenir directamente del espacio nuevo. Esta idea se evidencia en los siguientes relatos:

Hemos tratado de que algunos temas sean incluidos en el pènsum de una carrera, hemos creado el curso de Territorio y jurisdicción indígena, que eso hace parte de la creación del cabildo indígena, es como un curso que se dicta y que de alguna manera nos ayuda a visibilizar un poquito, de cómo estamos organizados nosotros como pueblos indígenas a nivel local y regional, entonces eso de alguna manera nos ha ayudado bastante, y esa es como una apuesta de seguir ganando espacios y de seguir visibilizando esa identidad, esa interculturalidad que hay dentro del espacio académico y también a nivel del país (entrevista con estudiante indígena, pueblo nasa, 2014).

Dentro de la Universidad del Valle hemos ganado un espacio como es la tulpa del lago, donde nosotros llegamos a compartir danzas tradicionales, y también hacemos eventos que reivindican esos procesos de lucha de las comunidades indígenas (entrevista con estudiante indígena, pueblo misak, 2015).

Si bien estas reivindicaciones y formas organizativas dan fuerza a formas de asentamiento en el nuevo territorio/universidad, estas luchas no están exentas de dificultades y obstáculos, ni significan la toma del lugar y la territorialización plena, como se verá a continuación.

Dificultades al habitar nuevos espacios

A pesar de que en la universidad se brindan espacios, por ejemplo, los grupos de danza, música andina, como para que ayuden a ese fortalecimiento de uno como

estudiante que no está en su comunidad y venga acá, creo que faltan muchos otros espacios como para que cuando uno venga de la comunidad, todo ese lapsus, todo ese cambio que uno sufre, acá no sea tan fuerte, pero no lo tienen muy en cuenta, bueno acá dicen, entraron tantas personas indígenas, estas personas son páez, estas son misak, nos llaman un día, nos dicen bienvenidos, tal cosa, nos tienen como en cuenta porque somos indígenas, sin embargo, eso queda olvidado, ya uno empieza a estudiar, a relacionar por acá, ya conoce nueva gente y uno va perdiendo estas cosas, costumbres, hábitos, y la universidad creo que no evalúa eso, porque después de que uno sale de acá, listo uno es indígena, pero yo creo que en cinco años ya ha perdido muchas cosas y más la universidad no ha brindado estos espacios (entrevista con estudiante indígena, pueblo inga, 2014).

El relato del estudiante hace referencia a la necesidad de contar con procesos sostenidos de acompañamiento en esa transición no solo de la llegada, sino de lo que conlleva portar sus costumbres, prácticas indígenas, su identidad territorial y no encontrar asidero para ella en el nuevo escenario. Es claro en los diversos estudios al respecto que aún falta mucho por recorrer en este escenario del diálogo intercultural, lo cual se constituye en un desafío para las universidades y la sociedad en general (Mato, 2012).

Así mismo, en términos de la identidad territorial, los indígenas que llegan a la ciudad y en este caso, a la universidad, se debaten en medio de dos mundos que aunque fuertemente interrelacionados, bien sea por las tensiones, dificultades o por la misma característica de nuestros procesos de hibridación cultural, son en sus formas de concebir la vida y las relaciones, diametralmente opuestos, según el relato:

Es una lucha que siempre hemos tenido todos los pueblos al estar acá en la universidad, tenemos que cargar con dos cosas: primero, venir acá a una universidad a occidentalizarse y aprender cosas nuevas y volver a la tierra y conservar eso tradicional, esa cosmovisión que también se tiene como pueblo y como persona de territorio propio. (...) eso es muy complicado porque tenemos que cargar con dos cosas y si la mayoría de los mayores piensan que si uno sale de allá tiene que volver allá ayudarles y es un debate que se tiene hace mucho tiempo (entrevista con estudiante indígena, pueblo los pastos, 2015).

De lo anterior queda claro que la identidad territorial se convierte en el hilo conductor que permite avizorar lo que ocurre con los pueblos indígenas cuando llegan a la ciudad y en particular a la universidad. Por otro lado, es importante anotar que si bien la categoría es un referente organizador, no es la única forma de comprenderlo. En la noción de identidad territorial que plantea Benedetto (2011), se considera clave entender que lo que da sentido a la identidad no es el lugar geográfico donde se establecen las nuevas relaciones (aunque, por supuesto, forma parte), sino las interacciones en ese nuevo espacio que dotan

de contenido a la identidad territorial. ¿Qué interacciones presionan a los estudiantes indígenas que llegan a estos contextos? Tal como un estudiante indígena lo refiere, la identidad es una tensión o varias, la tensión de la identidad “tradicional” que quiere mantenerse a sí misma no solo como un asunto fijo y estático, sino como un marco de comprensiones históricas de la resistencia indígena y la tensión de cuidar las culturas, los valores, las tradiciones y el mismo territorio de origen que les da sentido de arraigo y de memoria ancestral. Pero otra tensión también es la de la cultura mayoritaria que para muchos puede constituirse en factor de riesgo para su cultura y a veces en un escenario para profundizar heridas de discriminación y desconocimiento.

Un ejemplo de lo anterior se puede reconocer en el siguiente relato, en el cual un profesor se dirigió a una estudiante indígena del siguiente modo (en versión de la estudiante indígena):

Usted cree que eso es importante; usted cree que porque es indígena y carga un bastón eso es importante, eso no es nada, eso no sirve de nada, los indígenas son muy ilusos, piensan que porque andan cargando bastón que porque hacen resistencia se les va a cambiar el mundo, el mundo va a seguir en lo mismo” (entrevista con estudiante indígena, pueblo los pastos, 2015).

Existen más dificultades referidas por los estudiantes indígenas, sin embargo, el factor común de estas tensiones tiene que ver con: la identidad territorial, que es la identidad profunda de las comunidades y de cada sujeto; la transversalidad del tema de las relaciones culturales inequitativas; el no reconocimiento a sus saberes y cultura; la tensión entre la identidad territorial de “origen” y la que se va configurando en la ciudad; y la necesidad de respaldos sostenidos que generen a largo plazo menor deserción de estudiantes indígenas en las universidades. Este puede ser un nuevo modo de abordar las dificultades alrededor del diálogo intercultural entre comunidades indígenas y grupos sociales de la sociedad mayoritaria.

Elementos fundamentales para una discusión

La identidad territorial, como lo plantean Bruckmeier y Tovey (2007), no es estática, pasa por dinámicas de interacción con el nuevo escenario, mismo que se territorializa como se territorializan las prácticas sociales y los nuevos modos de vida en el espacio de la ciudad, en particular, en el espacio universitario.

Tanto para comunidades rurales como para los estudiantes indígenas que provienen de territorios originarios y llegan a la ciudad, es importante, en clave de las movilizaciones territoriales (en la universidad como nuevo contexto, en este

caso), que la sociedad mayoritaria cambie su perspectiva y empiece a pensar las comunidades indígenas en su dinamismo. No se trata de idealizar los conocimientos tradicionales como tesoros del pasado, sino que se consideren saberes vigentes que pueden cambiar el modo de pensar el conocimiento más actual y determinante de la sociedad. Un ejemplo de ello es su conocimiento sobre lo ambiental, lo geográfico, lo agrícola, etc. La universidad y lo universitario puede aprender de sus formas de organización y de participación política y su sentido de comunidad. Situar su ancestralidad como un saber que puede transformar el entorno presente, enriqueciendo la visión de lo que toda la sociedad fue y sigue siendo en lo profundo. Este reconocimiento permite apoyar su lucha por la autonomía, la pervivencia y la revitalización cultural, lo que puede dar lugar a mantener y dialogar sobre los conocimientos y valores que son significativos para estos pueblos.

Con esto en claro, es posible entender que cuando llega un estudiante proveniente de comunidades indígenas a la universidad, viene su territorio con él y todo lo que significa y representa según la comunidad y el pueblo que lo sustentan. Traer consigo el territorio implica que el universitario busca situar, encontrar un lugar para ser lo que es en este nuevo contexto. Estar en la universidad no debería significar dejar de ser indígena, abandonar todo lo sagrado, lo valioso y representativo. La presencia de indígenas en la universidad podría ser un motivo de apertura, una manera de transformar y enriquecer la universidad con nuevos saberes que permitan al indígena encontrar pertinencia en la educación. Al respecto, Mato (2008) advierte que valorar la diversidad cultural y promover relaciones entre culturas es valioso para procurar mejor calidad de vida a la población étnicamente diferenciada y en general, para todos los que puedan aprender de sus tradiciones y conocimientos. Igualmente, para procurar el buen vivir sostenible y en armonía con el medioambiente, algo que sin duda beneficiaría a todos como comunidad humana.

Los procesos de habitar el territorio en clave intercultural no están exentos de tensiones. Los mismos estudiantes destacan la necesidad no solo de aumentar la cobertura para el ingreso a las universidades, sino de brindar mayores respaldos para el sostenimiento, sin desconocer la diferencia de lo que implica vivir en territorios de origen y en la ciudad. Así mismo, la atención a la discriminación, a la poca pertinencia que encuentran en los currículos en relación con los saberes propios y el poco valor que se da al conocimiento indígena por el predominio histórico de las dinámicas del racismo epistémico (Trouillot, 2011 citado en Piñacué, 2014).

En un primer momento, el estudiante indígena busca territorializar el nuevo espacio, resignificarlo, hacerlo en términos de su pensamiento, de sus intenciones y

aspiraciones tanto individuales como colectivas, pero pronto encuentra las reales dificultades de hacerlo. Como lo refiere otro de los estudios consultados, “en la ciudad si queremos [trabajo], no hay trabajo si no tenemos título... obvio no es sólo para los indígenas, es para todo el mundo” (Bolaños, Bonilla y Caballero, 2015). Ingresar a la universidad se convierte cada vez más en un deber, en una obligación, en un trayecto sugerido que tiene pocas alternativas, por lo tanto, los indígenas también quieren acceder a estas oportunidades.

El recorrido para estos estudiantes indígenas será de supervivencia/competencia por el título universitario con otros con distintas perspectivas y mundo sociales; al fin y al cabo, la universidad no solo está para las comunidades indígenas, como el relato mismo lo refiere, sino para todos los jóvenes de la ciudad. El contexto neoliberal, el mundo “occidentalizado” al que se refiere uno de los estudiantes indígenas de los relatos, limita las garantías para cubrir la demanda de empleo calificado que crece con la profesionalización. Esto pone en aprietos no solo al indígena que no regresa a su territorio por la falta de oportunidades, sino al estudiante indígena que quiere regresar a su comunidad para aplicar los conocimientos aprendidos en el nuevo entorno. El mundo del empleo en el contexto de ciudad lo discrimina y ahora, en el contexto de su cultura, no le da lugar porque su conocimiento, la mayoría de las veces, no logra ser pertinente.

En ese marco de las interacciones en los contextos de educación superior, los pueblos indígenas se debaten entre la necesidad imperiosa de proteger y preservar sus territorios de origen y con ellos los recursos naturales y su identidad cultural, y el ingreso a la modernidad y el mundo globalizado que no es hospitalario, ni les permite integrar sus marcas de identidad: las autoridades indígenas reconocen que muchos de sus jóvenes, al ingresar a las universidades occidentales, por diversos asuntos pierden los procesos de arraigo con su territorio de origen. De hecho, para muchos es considerado un riesgo que sus nuevas generaciones salgan de los territorios de origen a la ciudad y a la universidad convencional, puesto que con esa salida se producen desterritorializaciones culturales en sus pueblos originarios que los debilitan.

A modo de cierre

La resistencia indígena habita la ciudad como otro territorio, acompañando sus procesos también urbanizados, reterritorializando nuevos espacios, con el enorme desafío de evitar ser elididos por el mundo “occidentalizado” referido por el estudiante, el cual persiste en sus dinámicas de hegemonía del poder/saber y, en este caso, del poder/territorio, comprendiendo esta dupla como esa tensión que

hace difícil la configuración de identidades territoriales que dialoguen a partir de marcos más amplios, vinculando la diversidad y el componente intercultural.

Contribuye, como lo refiere Piñacué (2014), persistir para estar a la vanguardia de las épocas y es preciso comprender los movimientos de las comunidades indígenas, su capacidad no solo de lucha sino de transferir su territorio de origen también en las ciudades, mirar en perspectiva histórica –tal como lo invita Man-killer (2009)–, imaginando el futuro, mirando el pasado de los pueblos indígenas y todo lo que hicieron para resistir y mantenerse en el tiempo, suponiendo que esta experiencia los ha dejado “bien equipados para superar cualquier desafío que se les presente” (p. 6).

La persistencia de los pueblos indígenas en el pensamiento colectivo, les permite generar formas de organización interna para la territorialización en los espacios a donde llegan. La reflexión sobre la educación superior indígena ha sido muy importante porque es constitutiva de la plataforma de lucha de los pueblos indígenas del país, como lo son también las preguntas hacia la institucionalidad ante las nuevas demandas en términos de las formas colectivas de establecer acuerdos para propiciar reterritorializaciones dialógicas de modo equitativo, teniendo en cuenta la presencia cada vez mayor de los estudiantes indígenas en las universidades convencionales.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [Acnur]. (2012). *Situación Colombia. Indígenas*. Recuperado de <http://goo.gl/oDzgtK>
- Aravena, A. (1999). Identidad indígena en los medios urbanos: procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago. En G. Boccara y S. Galindo (Eds.), *Lógica mestiza en América* (pp. 165-199). Temuco: Universidad de la Frontera.
- Arizpe, L. (1979). *Indígenas en la ciudad de México: el caso de las “Marías”*. México: Secretaría de Educación Pública - Diana.
- Barraza, R. A. (2014). La Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena: academia, posdesarrollo y diálogo de saberes. *Desafíos*, 26(1), 13-56. doi: [dx.doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01](https://doi.org/10.12804/desafios26.1.2014.01)
- Benedetto, A. (2011). Las identidades territoriales y su incumbencia en el ecodesarrollo local. *Líder*, 19(13), 183-199.

- Bolaños, G., Bonilla, V. D. y Caballero, J. (2015). “Nuestra vida ha sido nuestra lucha”. *Resistencia y memoria en el Cauca indígena. Informe del Centro de Memoria Histórica*. Colombia: Taurus Pensamiento.
- Bruckmeier, K. y Tovey, H. (2007). Dinámicas del conocimiento, identidad territorial y desarrollo rural sustentable en la Unión Europea. *Ópera*, 7, 85-106.
- Cabildo Indígena Universitario. (2 de marzo, 2015). Los cantores del cóndor. Somos indígenas que seguimos en lucha en pro de nuestra cultura. *La Palabra. Periódico Cultural de la Universidad del Valle*.
- Camus, M. (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: Flacso.
- Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali [MEN-CEI]. (2012-2013). Conversatorios sobre universidades interculturales y propias. Bogotá.
- Colombia. Ministerio del Interior. (2014). Decreto 1953 de 2014. “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política”. Recuperado de <http://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>
- Comité para la Abolición de las Deudas Ilegítimas [CADTM]. (2009). Los territorios indígenas y su importancia. Recuperado de <http://goo.gl/I7yjfj>
- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2016). *Palabras del mayor Jeremías. Liberamos la madre tierra, porque no queremos que se muera la vida*. Cauca: Programa de Comunicaciones CRIC.
- Groppo, P. y Cenerini, C. (2012). *Una visión del tema de la tierra y el territorio orientada hacia los pueblos indígenas: Un enfoque posible* (Documento de trabajo de la División de Tierras y Aguas No. 2). Chile: FAO.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007). *Lineamientos técnicos para la organización del sistema de atención para la protección integral*. Colombia: Ministerio de la Protección Social.
- Mankiller, W. (2009). Los pueblos indígenas en el siglo XXI. *E-Journal USA*, 14(6), 4-6.
- Mato, D. (2008). Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En E. Sander, P. Gentili y H. Aboites (Eds.), *La reforma universitaria: desafíos y*

perspectivas noventa años después (pp. 136-145). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

- Mato, D. (2012). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas institucionales. En D. Mato (Ed.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina - Normas, políticas y prácticas* (pp. 17-102). Caracas: Iesalc-Unesco.
- Moreno, R. C. (2011). *Estudios sobre la educación superior indígena en Colombia*. Bélgica: Cesal.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (1989). *Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ginebra: Autor.
- Piñacué A., J.C. (2014). Pensamiento indígena, tensiones y academia. *Tabula Rasa*, 20, 161-192.
- Sánchez B., E. (2005). *Los pueblos indígenas en Colombia. Derechos, políticas y desafíos*. Bogotá: Gente Nueva.
- Sánchez, J. F. (2013). Los soportes y la inserción laboral. En J. J. Orejuela, R. Bermúdez, C. E. Urrea y L. Delgado (Eds.), *Inserción laboral de jóvenes profesionales. El caso de los psicólogos bonaaventurianos* (pp. 13-19). Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Tenorio, M. C. (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57-71.
- Ulloa, A. (1 de noviembre, 2012). Los territorios indígenas en Colombia: de escenarios de apropiación transnacional a territorialidades alternativas. *Scripta Nova*, 16(418), 65. Recuperado de <http://goo.gl/F11cye>

Construcción y desarrollo de la Universidad Intercultural Maya en México

Ildefonso Palemón Hernández Silva
MÉXICO

Construir e iniciar el desarrollo de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), en la península de Yucatán, en México, requirió de diálogos interculturales previos en varios lugares: en la Universidad de Quintana Roo (UQROO), en la Secretaría de Educación y Cultura (SEyC) y en la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). Los diálogos se dieron entre los impulsores de la universidad y los servidores públicos de tales instancias del Estado mexicano. También se dieron con los actores más activos de las comunidades mayas de la entidad. Los diálogos continuaron en el momento de concretar la creación y, sobre todo, en la puesta en marcha y desarrollo de la nueva universidad.

En este documento se esbozan las fases y algunos de los más importantes momentos de los primeros diez años de vida que está por cumplir la universidad en este año, recogidos de la experiencia propia, de los colaboradores y de las personas que han trabajado durante este tiempo en la institución, teniendo como eje conductor los diálogos más relevantes generados durante el proceso.

El momento previo

A inicios de 1994, las transformaciones identitarias de los pueblos originarios de México se pusieron en la agenda nacional con el surgimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, con los movimientos afines y con la amplia agenda nacional que se opuso a la agenda del México globalizado (Dietz y Ma-

teos, 2011). El diálogo intercultural mexicano se produjo con asimetrías y el tema educativo concluyó, en su primera etapa, con cambios en la Constitución de la República.

En la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en otras áreas del Estado mexicano, las lenguas originarias se empezaron a considerar lenguas nacionales; con este reconocimiento se creó el subsistema educativo intercultural a nivel superior. Esta propuesta fortaleció el trabajo de resistencia de las comunidades mayas mexicanas que, no obstante, siempre han tenido protagonismo en la vida del país y ya contaban en Quintana Roo con leyes locales que favorecían sus derechos, su organización y su desarrollo; esto a pesar de las limitaciones para su pleno funcionamiento.

El 9 de mayo de 2005, el Honorable Consejo Universitario de la UQROO, la primera universidad en la entidad federativa, aprobó la creación de un Centro de Estudios Interculturales con la intención de avanzar en la atención que ya se daba a los estudiantes indígenas, desde el punto de vista educativo y como paso necesario para la creación de un campus –unidad académica– en la zona maya. El diálogo de dicha universidad con el Estado era favorable al asunto de la educación intercultural, pero la puesta en marcha del centro solo llegó a eso, pues el cambio en la Rectoría de la institución truncó la apertura de esa nueva unidad académica de la Universidad de Quintana Roo.

Los gobiernos municipal, estatal y federal decidieron que la propuesta de una unidad académica en la zona maya se transformara en la creación de una nueva universidad que tuviera su propio gobierno y modelo educativo. El proyecto se envió desde la UQROO a la SEyC para que esta secretaría decidiera qué hacer. En esta fase, “el diálogo intercultural traspasó fronteras”, como dice Francisco Rosado May, al describir la interacción que por el proyecto tuvo con especialistas de los Estados Unidos de América en los meses previos a la creación de la universidad (Macduff, 2016).

Una parte del diálogo intercultural muy importante en el proceso se dio entre las comunidades y los impulsores del proyecto de la nueva universidad. Dos pueblos indígenas pedían la institución para sus territorios: las ciudades rurales de Felipe Carrillo Puerto, ubicada en la carretera Chetumal-Cancún, y José María Morelos, ubicada en la carretera Chetumal-Mérida. Hubo movilización en las calles y documentos que argumentaban sobre la necesidad de contar con la nueva universidad en cada territorio. En José María Morelos, el ingeniero Ismael Gómez Tox, expresidente municipal, creó un *Patronato Pro Universidad* que aglutinó a los solicitantes y contaba con el apoyo de líderes de opinión de la sociedad como Pedro Pérez Díaz “Pedrito” Mahay y Malena Velo, entre mu-

chos otros. La decisión de los gobiernos favoreció la construcción de la nueva universidad en José María Morelos, y los ejidatarios de La Presumida aportaron un poco más de 24 hectáreas de tierras comunes a cambio de beneficios.

El inicio

Durante mi año sabático en la Universidad Autónoma Chapingo, disfrutando un derecho como catedrático de la UQROO, a solicitud expresa presenté opinión técnica para crear dos de las tres primeras carreras en 2006: Agroecología y Turismo Alternativo, y participé del evento público de anuncio de apertura de la nueva universidad en José María Morelos. En julio del año siguiente asumí el alto honor de ser uno de los primeros profesores-investigadores en ingresar a la universidad intercultural, luego de renunciar a la plaza laboral que tenía en la otra institución con doce años de antigüedad. Después, el 16 de septiembre de 2007, el H. Consejo Directivo de la universidad me nombró director académico de la institución, cargo que aún ejerzo.

La UIMQROO fue la séptima institución de tipo intercultural en México, como lo muestran Poot y Cituk (2015) en el recuento que han hecho sobre este tipo de instituciones en la república. Fue creada por el Estado para corresponder a las demandas de los pueblos originarios, explícitas en la nueva Constitución del país.

El inicio de la universidad fue el 30 de octubre de 2006, cuando se publicó su decreto de creación en el *Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo* (Gobierno de Quintana Roo, 2006). Al año siguiente ingresó la primera generación de estudiantes, de profesores-investigadores y de personal administrativo. Previamente, las autoridades y personas de las comunidades de José María Morelos, Chetumal y de la Ciudad de México habían discutido lo que debía ser este proyecto, desde su creación y en las fases ulteriores.

La universidad se constituyó como un organismo público descentralizado del poder ejecutivo estatal, de interés público y social, creado para contribuir a la formación educativa, a la investigación, la vinculación y el desarrollo de las comunidades de su entorno, de acuerdo con un modelo intercultural que privilegia el proponer nuevas soluciones a los graves problemas del buen vivir, considerando la lengua, la cultura y los conocimientos mayas como factor para el mismo (Gobierno de Quintana Roo, 2006).

La UIMQROO surgió de la estrategia federal de impulsar una nueva generación de universidades mexicanas que atendieran a los requerimientos del movimiento indígena nacional, particularmente para ofrecer oportunidades de desarrollo a los grupos mayas de la península de Yucatán y demás grupos sociales de dicha

región y del sureste mexicano. La universidad se constituyó como una institución pública de educación superior, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizada en la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Quintana Roo.

La UIMQROO quedó ubicada en la zona maya de Quintana Roo, en el centro-oeste de la entidad, en el centro de la península de Yucatán. Se propuso promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo humano, con énfasis en los pueblos indígenas; revalorar los saberes de las comunidades; propiciar un proceso de síntesis de los saberes ancestrales, los avances de los conocimientos científicos y la cultura contemporánea; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades; y abrir espacios para promover la revitalización, el desarrollo y la consolidación de lenguas y culturas originarias, para mantener una relación permanente de las tareas universitarias con las comunidades del entorno para la mejora continua (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2015b).

Para el cumplimiento de sus propósitos, la universidad se planteó un conjunto de atribuciones y objetivos, tales como: formar profesionales e intelectuales de acuerdo con la oferta académica; propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas en diversas lenguas; fomentar el diálogo intercultural; formar individuos con actitud científica, creativos, solidarios, con espíritu emprendedor, innovadores, sensibles a la diversidad cultural y comprometidos con el respeto y la valoración de las diversas culturas; hacer actividades de investigación y de posgrado; desarrollar programas y proyectos de difusión de la cultura; divulgar el conocimiento de las lenguas y la cultura indígena; impartir programas de educación continua; ofrecer servicios, y desarrollar una fuerte vinculación con la comunidad, entre otros asuntos (Gobierno de Quintana Roo, 2006).

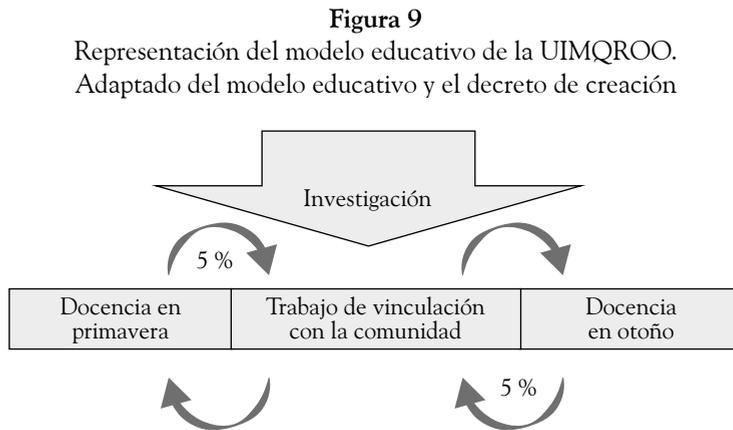
La propuesta pedagógica y didáctica de esta nueva universidad se fundamenta en los principios de un modelo formativo intercultural en el que se destacan como componentes: lo ético, el marco normativo, la planeación estratégica y de corto plazo, la rendición de cuentas, una visión de calidad que resume eficiencia y eficacia, el consenso, la evaluación constante y la libertad de cátedra, entendida como la búsqueda propia de las mejores formas para llegar a consensos (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2015b).

Las actividades que desarrolla la universidad se agrupan en sus funciones sustantivas: docencia, vinculación e investigación. Lo anterior implica que la planeación, la organización, la dirección y el control en los ámbitos académicos y administrativos, son parte de los rasgos distintivos de la evaluación y la retroalimentación amplia y constante en cada una de esas fases.

Como parte del modelo educativo de la UIMQROO, se trabaja en la preservación y difusión de la lengua, la cultura y los conocimientos mayas, revitalizándolos y buscando sinergias con el saber occidental.

El trabajo universitario intercultural

Bajo un modelo educativo propio, que se presenta en la Figura 9, se desarrollan las tres funciones sustantivas de la UIMQROO, que ya se han enunciado.



La educación se concibe como lo dicen Federico Mayor (Morín, 1999), José Carrasco (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2015a) y Fernando Salmerón (Dietz y Mateos, 2011), entre muchos otros, como la fuerza del futuro; la combinación de procesos educativos, de investigación y de vinculación comunitaria; y la fuerza que promueve la equidad y el respeto entre la multiplicidad de formas como se expresan las culturas.

En los dos cuadrantes de docencia de la Figura 9 se ilustra que la formación estudiantil tiene en su centro la vinculación comunitaria que contiene procesos de investigación, tanto de estudiantes como de profesores. Por ello, el Sistema Integral de Gestión de Calidad ha certificado, bajo la norma ISO 9001:2008, esas tres funciones sustantivas como macroprocesos en mejora continua (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2015b).

Los programas educativos incluyen entre sus asignaturas cursos de maya e inglés, en distintas proporciones que dependen de cada carrera. Los programas se desarrollan en dos periodos de clases (otoño y primavera), en los que el estudiante puede obtener un 10 % de calificación para su trabajo posterior de vinculación con la comunidad (5 % en primavera y lo mismo en otoño), si sus trabajos en clase abonan al trabajo de campo, como se ilustra en la Figura 9.

En el cuadrante del centro se describe un espacio formativo que se denomina “Vinculación con la comunidad”, en el que se hace efectivo el porcentaje de calificación adicional que haya logrado en primavera y otoño, en la asignación final de la calificación. Para desarrollar este trabajo, cada estudiante elige la comunidad en la que va a trabajar y con su asesor acuerda el plan de trabajo que va a realizar, bajo una guía y capacitación institucional calendarizada. En ambos tipos de momentos del proceso formativo se hace investigación, documental y de campo.

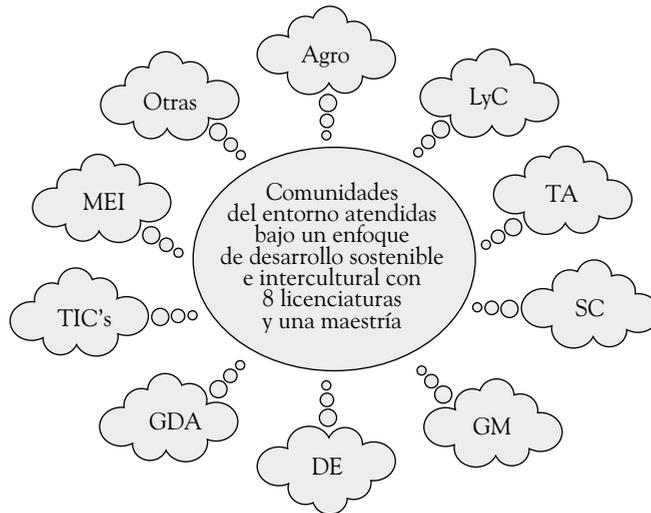
Las estancias en comunidad o los viajes de estudio y las consultas a personas de comunidad, son los referentes que vuelven concretos los contenidos teóricos del estudiante. El proceso formativo en comunidad permite aplicar el bagaje formativo del aula y hacerlo práctico. Se trabaja secuencialmente en uno y otro tipo de periodo escolar hasta egresar, manteniendo como eje articular un proyecto: primero se hace un diagnóstico de o en la comunidad, posteriormente se diseña un plan de acción o mejora, luego se hace la preparación y puesta en marcha de algún proyecto en el cual participe y se beneficie la comunidad o algún segmento de ella. Los proyectos pueden ser productivos, de investigación, de desarrollo o mixtos. Al haber varios proyectos en una comunidad, se antepone a la acción individual la planificación comunitaria en la que participan estudiantes y profesores, teniendo en cuenta el calendario institucional. Hacia el futuro se aspira tener una planeación que también incluya las regiones en las que se encuentran las comunidades.

En cualquier lugar donde se desarrolla el proceso formativo, en aula o en campo, se tiene presente el uso de la lengua y la cultura locales, así como la participación de los sabios locales que por las características de la universidad tienen el mismo estatus de cualquier profesor. La reglamentación, la planeación, el código de ética, el sistema de calidad certificado externamente y muchos otros elementos soportan el propósito general de formación para el desarrollo humano y comunitario, de tipo sostenible e intercultural.

En sentido estricto, el proceso docente, de investigación y de vinculación con la comunidad, permite al estudiante construir poco a poco su trabajo de titulación y presentarlo a los dos o cuatro años, para optar al título de profesional asociado (técnico universitario) o licenciado, respectivamente. En la Maestría en Educación Intercultural se sigue la misma ruta y se pueden concluir los estudios como especialidad o como maestro en Ciencias, al año o a los dos años, respectivamente.

La misión, los objetivos y las atribuciones de la universidad se pueden observar en la Figura 10, que muestra en forma resumida las carreras profesionales y lo que se busca con el conjunto de ellas y con las que surjan después.

Figura 10
Programas educativos y grandes objetivos



Adaptado del modelo educativo y los programas educativos (Las abreviaturas de los programas educativos se desglosan en la Tabla 1).

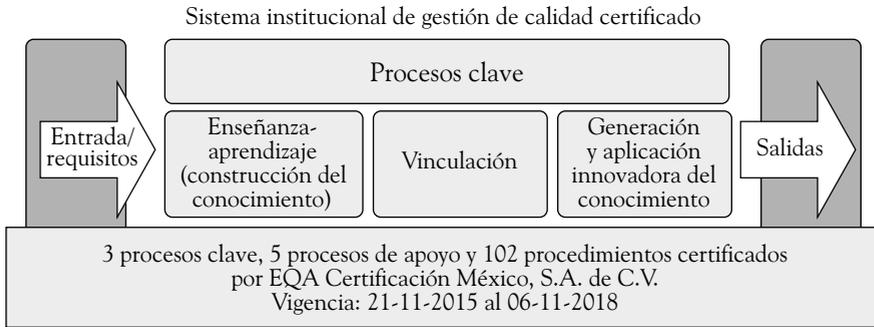
Las tres funciones sustantivas tienen como soporte la gestión, la comunicación entre los participantes y el Sistema Institucional de Gestión de Calidad (SIGC) que organiza a la universidad y permite la mejora constante del trabajo del personal administrativo y académico, así como la actuación de los estudiantes y personas externas (Figura 11).

Con lo anterior, la universidad se asegura de ser el espacio idóneo para formar y desarrollar al estudiante con la lengua, la cultura y los conocimientos mayas. Se trata de lo que cada estudiante trae sin que haya discriminación. Se trata de la potenciación de lo local para ser mejores ante el mundo. Así, la interculturalidad, descrita en el decreto de creación vigente (Gobierno de Quintana Roo, 2009), se concibe como la relación positiva para el desarrollo humano que se da o promueve entre culturas. La UIMQROO busca, permanentemente, que ello ocurra.

En la Figura 11 se ilustra el Sistema Institucional de Gestión de Calidad Certificado, el cual se considera facilitador del proceso educativo. Este modelo ya incluye en sí mismo el modelo de formación intercultural.

Figura 11

Funciones sustantivas, procesos clave o macroprocesos de un sistema de calidad que contiene el modelo intercultural. Adaptado del SIGC y del modelo educativo



El modelo de docencia desarrollado por la UIMQROO, que ha estado vigente desde su creación hasta el presente, se ha comportado como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1
Desarrollo numérico de la matrícula en la UIMQROO

AÑOS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Generaciones que ingresan	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	XIX	X
Generaciones que egresan					I	II	III	IV	V	VI
Fecha en que iniciaron las carreras profesionales	1. Agroecología (Agro)									
	2. Lengua y Cultura (LyC)									
	3. Turismo Alternativo (TA)									
	4. Salud Comunitaria (SC)									
	5. Gestión Municipal (GM)									
	7. Gestión y Desarrollo de las Artes (GDA)						6. Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)			
8. Desarrollo Empresarial (DE)										
9. Maestría en Educación Intercultural (MEI)										
Matrícula	219	400	536	592	605	644	583	631	716	887
Estudiantes que ingresan	219	214	211	150	196	206	157	190	300	320*
Estudiantes que egresan					111	87	109	61	96	119*

Fuente: adaptada de las bases de datos institucionales.

* En 2016, esos datos de ingreso y egreso son proyectados, antes del término de año se sabrán con precisión.

El modelo educativo intercultural desarrolla su propuesta de formación para la vida, teniendo en cuenta los aspectos centrales que se destacan a continuación.

Sistema de tutoría amplio

Este sistema de tutoría se denomina *iknal*, una palabra maya que significa acompañamiento en casa; comprende asesores, tutores, personal administrativo, personal académico, abuelos tutores, estudiantes asistentes, instancias colegiadas, buzón de calidad, etc., todos los recursos de la universidad puestos a disposición de los estudiantes para el acompañamiento y la formación intercultural.

Sabios locales

Personas reconocidas en la comunidad por algún saber y saber hacer: médicos tradicionales, jmenes, campesinos y conocedores sin título profesional que se incorporan a las aulas para compartir su conocimiento y con ello revalorar la lengua y la cultura mayas. Los que han participado suelen acompañar al profesor titular de la materia o recibir en sus casas a los estudiantes para que aprendan, mientras trabajan y se dedican a sus actividades cotidianas.

Estudiantes asistentes de profesores

Se fomenta que los estudiantes destacados apoyen al profesor en clase o en campo para facilitar el diálogo intercultural en el grupo y superar problemas de aprendizaje o comunicación.

Asesores y tutores

Los académicos apoyan a los estudiantes que atienden y a los estudiantes de otros profesores que los buscan por su conocimiento o especialidad; de manera adicional, cada profesor es tutor de alumnos para apoyarlos en cualquier tema que le presenten, contando con una base de datos personales y de desempeño del estudiante para una mejor atención.

Abuelos tutores

Personas de la comunidad elegidas por los estudiantes para que los apoyen en la práctica de la lengua maya y el conocimiento de la cultura local. Puede ser familiar o no. El profesor de lengua maya está en interacción con él para ver el desarrollo del estudiante.

La sociedad dentro de la universidad

Ya hemos hablado de los sabios locales y de los abuelos tutores, pero no son las únicas maneras en las que la comunidad se encuentra dentro de la universidad.

Se cuenta con el Consejo Social de la Universidad, en el que la mayor parte son ciudadanos distinguidos y tienen la función de velar porque la vinculación con la sociedad sea creciente y fructífera, tales ciudadanos son personas con reconocimiento de la sociedad, y son don Juan Uitzil Cima, sacerdote maya de la comunidad de X-Pichil; el pedagogo Julio Moure Cortés, quien ha vivido y trabajado en diversos pueblos originarios, además de coordinar en la región un programa del PNUD para la conservación y la biodiversidad de la Reserva de Sian Kaan, con la participación de las comunidades de base aledañas a la reserva; don Juan Cimá Barzón, escultor maya que trabaja sobre la madera, de la comunidad de Dzúlá; don Daniel Ismael Ek Bolio, juez tradicional de la comunidad de José María Morelos; y don Sebastián Estrella Pool, diputado constituyente de Quintana Roo; a este cuerpo colegiado se agregan el rector, el director académico y el jefe del Departamento de Vinculación.

Otra instancia es el Honorable Consejo Directivo de la universidad, la máxima autoridad colegiada que toma las decisiones más importantes. Participan en este consejo tres representantes de la sociedad, que son ciudadanos distinguidos representantes del área empresarial, social y de los pueblos mayas. Dicho consejo lo constituyen, además de los anteriores, los representantes del gobierno federal, estatal y municipal, de las áreas relacionadas con la universidad. Otra instancia más es la Comisión de Honor y Justicia compuesta por un estudiante, un profesor y dos personas de la comunidad: el licenciado Roger Cristino Flota Medina, que es ex presidente municipal de José María Morelos, y el licenciado Marco Antonio Cruz Perera, que es visitador en el municipio de la Comisión de los Derechos Humanos del Estado de Quintana Roo; esta instancia vela por el buen comportamiento y trato entre universitarios. Las tradiciones y el quehacer universitario se viven dentro y fuera, pues ello fortalece la enseñanza de la lengua maya y la formación en la universidad.

Aspectos administrativos

La comunicación entre la universidad y la sociedad se produce en doble sentido: los estudiantes y los profesores van a las comunidades y los ciudadanos van a la universidad, buscando con ello la pertinencia social y el alto impacto de la universidad en el desarrollo local y en la formación de cada estudiante. Pero esta convivencia y comunicación no es perfecta, siempre está en proceso de mejoramiento, con miras a lograr cada vez mejores resultados.

Entre las oportunidades de mejora se reconoce la necesidad de un mayor compromiso individual de todos los participantes y, desde el punto de vista de la

academia, la prefiguración de algunas rutas más claras sobre el proceso a seguir para lograr las sinergias necesarias entre comunidad y universidad.

La universidad cuenta con los elementos para lograr estas mejoras y las asume como su tarea inmediata, mismas que cubren a universitarios y a las comunidades. De no darse lo anterior, lo avanzado por la universidad puede perderse si se buscan beneficios particulares o de grupo. El diálogo intercultural no está exento de dificultades, por ejemplo, existen problemas de comunicación con los ejidatarios de La Presumida, por la tierra que fue donada a la universidad para realizar su proyecto. Los ejidatarios no ven el beneficio de haber hecho la donación ni ven que se aproveche de manera productiva dicho lugar. Demandaron a la universidad por las tierras que ocupa y el tribunal falló a favor de la universidad. Dado que la universidad no tituló la propiedad, desde los primeros años de trabajo, esto ahora pone en riesgo la permanencia de la institución en este espacio. Los ejidatarios quedaron inconformes con el fallo e interpusieron un amparo, lo que detuvo las obras que están en construcción para contar con dos nuevos edificios. En este momento está la universidad a mediados de 2016.

La universidad inició su trabajo a mediados de 2007, con un presupuesto para trabajar medio año. La política de asignación de recursos toma en cuenta el presupuesto ordinario del año anterior para otorgar el del siguiente. El presupuesto ha sido el “cuello de botella” del trabajo cotidiano, a pesar de que en el discurso y en la ley se hable de favorecer la educación indígena.

Pese a lo anterior, la universidad le ha apostado a un crecimiento acelerado iniciando su trabajo con tres carreras; al poco tiempo sumó otras dos y luego tres más. Actualmente, tiene también una maestría. La base para ello ha sido la consecución de presupuesto adicional, pero esta asignación no es permanente y esto debe cambiar hacia el futuro.

El problema presupuestal mayor se tuvo cuando durante la búsqueda de recursos adicionales al presupuesto ordinario, la federación restringió la operación del que ya se tenía, estableciendo reglas que no permiten pagar –a partir de estos recursos– al personal que labora en la institución. La universidad ya tenía compromisos laborales basados en ese recurso y esto nuevamente puso en riesgo su sostenibilidad. En esta materia, el diálogo intercultural no ha tenido resultados positivos, debido a ello la universidad debe trabajar con el mínimo de los recursos y muchas gestiones para poder salir adelante.

Un aspecto muy criticado por los representantes de las dependencias que tienen que ver con el presupuesto, y con razón, es que la matrícula escolar de la UIMQROO estaba estancada desde 2006, como puede verse en la Figura 9. Los indicadores de desempeño bajaron por este efecto, como también puede

notarse en la relación que se desprende del ingreso y egreso de estudiantes. De lo anterior se derivan algunos problemas relacionados con la cantidad de profesores respecto a la cantidad de alumnos de acuerdo con el modelo educativo, el déficit de horas de docencia del profesor a la semana, entre otros asuntos. Todos estos aspectos han mejorado en los últimos dos años, dado que la universidad ha logrado consolidarse y posicionarse en su contexto. En los procesos administrativos certificados se han implementado planes de calidad con indicadores, metas y seguimiento que han vuelto a hacer la universidad confiable para recibir recursos financieros. La matrícula de nuevo ingreso tuvo su segundo ingreso más alto en 2015, y en este año se espera superarlo.

En el plano educativo, producto del SIGC, se han implementado evaluaciones al profesor en el aula por parte de pares académicos, para agregar elementos a la evaluación que ya hacen los estudiantes de los servicios que recibe. En la parte administrativa se ha mejorado el proceso de planeación institucional y se han establecido nuevas prioridades para atender más alumnos en la movilidad nacional e internacional, por ejemplo. La comunicación al interior y hacia afuera se encuentra en un grado de mayor madurez organizacional, aunque todavía no lo entienden algunos universitarios acostumbrados a una forma convencional de trabajo e interacción que no abona a la interculturalidad. ¿Puede algún universitario o estudiante perder en un espacio seguro para la formación y el desarrollo profesional? Creemos firmemente que no.

Conclusiones

En la UIMQROO, el papel tanto de los asesores, los tutores, los estudiantes, los asistentes de profesor, los abuelos tutores, los sabios locales como de los profesores, los profesores formales, los administrativos y las personas de la comunidad, ha sido esencial en el éxito del modelo educativo intercultural. Este modelo reclama una comunicación efectiva con soporte en la cultura del entorno, bajo una negociación solidaria y beneficiosa para todos. Esto ha permitido que el proceso formativo intercultural sea exitoso, que los estudiantes concluyan y salgan con su título profesional y que sean exitosos en su desempeño profesional.

La vinculación con la comunidad ligada a los periodos escolarizados de primavera y otoño ha fortalecido el vínculo con el entorno, la continuidad del trabajo con las comunidades, la formación pertinente y significativa, el arraigo en las comunidades, la búsqueda del desarrollo personal y de la comunidad, entre otras ventajas, pero debe ser apoyada por las instituciones dedicadas al desarrollo (como la Secretaría de Desarrollo Social e Indígena, el Programa de Pequeñas

Donaciones del PNUD, y las organizaciones no gubernamentales) y consolidada con un trabajo académico superior para un mayor alcance.

Al tomar los problemas, las experiencias o las situaciones de las comunidades, que se detectan en campo al momento de planear las clases y al impartirlas, se ha logrado no solo continuar el trabajo de campo, sino referir los contenidos a experiencias propias, y con ello, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación y el desarrollo de los estudiantes. Por esta razón, el otorgar calificación desde el aula al trabajo de campo y viceversa, se considera valioso para el desarrollo de todas las funciones sustantivas y el SIGC.

Los diálogos interculturales en la universidad, en la comunidad, con las dependencias y organizaciones, etc., no han rebasado un nivel elemental de comunicación y es urgente potenciarlos, pues de ellos depende la fuerza de las instituciones interculturales para lograr mayores triunfos. Por otra parte, se trata de un derecho constitucional que se está negando y que urge que se garantice con pleno desarrollo. Eso debemos entender y asumir todos.

Referencias

- Dietz, G. y Mateos C. L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP.
- Gobierno de Quintana Roo. (2006). Decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal. *Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo* (pp. 20-33). México: Gobierno del Estado de Quintana Roo.
- Gobierno de Quintana Roo. (2009). Decreto por el que se modifica integralmente el decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal. *Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo* (pp. 45-59). México: Gobierno del Estado de Quintana Roo.
- Macduff, E. (2016). *Los mayas contemporáneos*. Corea del Sur: UIMQROO.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Poot, C. H. y Cituk, P. N. R. (2015). Universidad Intercultural: la mejor opción para un buen desarrollo humano. En M. C. Osorio (Ed.), *Educación superior indígena México-Canadá en el marco del Día Internacional de las Lenguas Maternas* (pp. 26-38). México: UIMQROO.

- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (2015a). Programa Estratégico de Desarrollo Institucional 2015-2019. México: UIMQROO.
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo. (2015b). Sistema Integral de Gestión de Calidad. México: UIMQROO.

Los diálogos interculturales en la formación de docentes indígenas en Argentina y México. Un reto pendiente

Álvaro Diego Guaymás

ARGENTINA

Sergio Enrique Hernández Loeza

MÉXICO

Introducción

Las experiencias de los pueblos indígenas de Argentina y México parecieran ser disímiles en extremo. En Argentina su existencia fue negada sistemáticamente, incluso con intento de genocidio, y los que sobrevivieron fueron considerados como parte de migraciones provenientes de países como Bolivia, Paraguay, Perú o Chile, pero no como ciudadanos argentinos (Aranda, 2010; Nagy, 2013; Valko, 2013). En México, desde épocas tempranas, se llevaron a cabo acciones gubernamentales para incorporarlos a la nación mexicana, de las cuales el indigenismo es su máxima expresión (Medina, 2007). No obstante, y a pesar de esta trayectoria histórica diferenciada, los pueblos indígenas en Argentina y México han luchado, y en parte alcanzado, al menos en términos de legislación –como se mostrará a lo largo de este capítulo– el reconocimiento de sus derechos, entre ellos el de tener una educación que respete sus lenguas, culturas y cosmovisiones.

Pero para lograr tener una educación de ese tipo, es necesario contar con personal docente capaz de promover diálogos interculturales. A este respecto, en las actuales experiencias creadas y sostenidas a partir de una mirada intercultural

y de reconocimiento de la diversidad en la formación de docentes indígenas, siguen estando ausentes los conocimientos de los pueblos indígenas. Detrás de esta imposibilidad de hacer visibles sus conocimientos, en el marco de la formación docente, está el carácter occidentalizante del sistema educativo, que busca formar a la población desde una lógica homogénea, para que sean “competitivos” en los mercados laborales establecidos por el capitalismo global.

Para sustentar el argumento anteriormente planteado, este capítulo está dividido en cuatro apartados. El primero da cuenta de las políticas dirigidas a los pueblos indígenas en Argentina y México a partir de la formación del Estado-nación en el siglo XIX y hasta el segundo tercio del siglo XX. El segundo refiere la emergencia de las primeras experiencias de formación de docentes indígenas y las dificultades enfrentadas para iniciar con esos proyectos. El tercero alude a las transformaciones que se han dado en la formación de docentes a partir de la emergencia del enfoque intercultural a finales del siglo XX y principios del XXI. En el cuarto se aborda la forma en que aún en el marco de los discursos de interculturalidad, los programas de formación de docentes indígenas siguen dejando fuera los diálogos interculturales, privilegiando así un enfoque cientificista. Finalmente, se presentan algunas conclusiones.

Conformación de la nación y pueblos indígenas en Argentina y México

Durante los procesos de independencia de las colonias españolas en América, triunfaron los proyectos liderados por las élites criollas para la creación de los nuevos Estados nación. Tomando como referente esa forma de organización sociopolítica de origen europeo, se dejaron de lado las formas de organización existentes en los pueblos y comunidades originarias de estas tierras, y se construyeron identidades homogéneas para la población.

Hacia 1880, la Argentina presumía de su civilización y progreso. La barbarie había sido vencida. Se sentía blanca y europea, al mismo tiempo que estaba naciendo el mito del “granero del mundo” (Valko, 2010). El intento de borrar toda huella indígena se hizo evidente cuando a finales del siglo XIX el Estado argentino creó campos de concentración, desapareció personas, torturó, asesinó y robó niños de los pueblos indígenas, que estuvieron cerca del exterminio como nunca antes en la historia (Aranda, 2010, p. 10). Se propició una política de *blanqueamiento* con la llegada de inmigrantes europeos, construyendo así la categoría de *mestizo/criollo*, que de ahí en más sería sinónimo del hombre blanco (Millán, 2015, pp. 119-120).

Juan Bautista Alberdi y Domingo Faustino Sarmiento, dos reconocidos intelectuales de finales del siglo XIX, al debatir sobre el proyecto de nación pensaron la educación desde dos lugares: Alberdi consideró que Argentina debía recibir inmigración para que el país se desarrollara, por lo cual la instrucción del pueblo no debía considerarse prioridad; Sarmiento, por su parte, admitió que el país necesitaba de la inmigración, pero consideraba que una de sus prioridades debía ser erradicar el analfabetismo (Curto, 2013). Sin embargo, al referirse a la población originaria de este territorio, ambos coincidían en señalar sus profundas dudas sobre las oportunidades efectivas de los sistemas educativos con la población indígena.

En Argentina, el proceso de homogeneización se construyó principalmente en el ámbito educativo con la puesta en marcha de la Ley de Educación No. 1420, común, laica, gratuita y obligatoria, sancionada en 1884. La escuela junto al servicio militar obligatorio, más la prensa y la política, se abocaron a lo largo de la historia a la tarea de “hacer argentinos” (Nagy, 2013, p. 191).

A principios del siglo XX, la mayoría de los pueblos y comunidades indígenas fueron desplazados de sus lugares de origen, como parte del proyecto económico, político y civilizatorio. En consecuencia, las políticas destinadas a la población indígena se caracterizaron principalmente por su corte integracionista, cuyo objetivo fue disciplinar por medio de la educación y el trabajo (Artieda y Rosso, 2009; Hirsch y Serrudo, 2010). Un claro ejemplo de esto fue la medida tomada por el Consejo Nacional de Educación en 1922, oportunidad en la que reglamentó el funcionamiento de las llamadas “escuelas aborígenes”, que en definitiva se trataba de amparar y civilizar al aborigen (Mendoza, 2001, p. 170).

En 1924 ocurrió la masacre de Napalpí en la provincia de Chaco, una matanza donde alrededor de 200 indígenas de los pueblos qom y mocoví fueron asesinados por las fuerzas de seguridad provincial, nacional y grupos de estancieros/terratinentes bajo la excusa de “sublevación indígena”, cuando en realidad se trataba de un pedido de parar la explotación y de una justa redistribución de la cosecha de algodón, o bien, poder salir de la provincia para trabajar en ingenios azucareros (Aranda, 2010). La masacre de Napalpí muestra la convivencia de las lógicas económicas y la impunidad en el uso del poder de los sectores dominantes sobre los avances formales para la aculturación pacífica y aparentemente respetuosa.

Con el gobierno de Juan Domingo Perón, el Estado asumió la responsabilidad explícita de la “integración de las comunidades indígenas” a través de la Ley 14.254, y creó la Dirección de Protección al Aborigen. En 1947, en Rincón Bomba, provincia de Formosa (primer gobierno de Perón 1946-1952), ocurrió

otra masacre en la que alrededor de 500 miembros mayoritariamente del pueblo pilagá, pero también de los pueblos wichí, qom y mocoví, fueron asesinados por el ejército argentino. Quienes sobrevivieron, fueron buscados por otra fuerza de seguridad nacional, la Gendarmería, bajo la consigna “no deben quedar testigos” (Rey y Rosel, 2009).

Un año antes, en 1946, ocurrió la marcha de los pueblos originarios del noroeste argentino, el *Malón de la Paz*. Se trató de la caminata de tres meses en la que 174 kollas de las comunidades de la Puna jujeña y Salta partieron con destino a Buenos Aires para reclamar al entonces presidente Juan Domingo Perón, la devolución de los territorios que injustamente les habían sido usurpados por terratenientes. Fueron recibidos y alojados en el emblemático Hotel de Inmigrantes. El hecho culminó en la decisión de expulsar a los maloneros del hotel en el que se alojaban, siendo violentamente enviados de regreso en tren, en vagones de carga (Cayo, 2012; Durán, 2014; Guaymás, 2012; Valko, 2013).

En la Argentina de finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, los pueblos indígenas eran considerados potenciales enemigos internos, y como tales el Estado apuntó a solucionar el problema a partir de áreas de gobierno militares, en un principio, y migratorias, finalmente. Al respecto, Valverde y Morey (2006) señalan:

Durante el siglo XIX, el organismo encargado del tema indígena era el Ministerio de Guerra, lo que implica considerarlos como potenciales enemigos. A partir de 1912, con el final de la Guerra del Chaco, el tema indígena pasa a depender del Ministerio del Interior, lo que implica tomar a los indígenas como un problema de seguridad interior. En 1943 se hizo cargo la Secretaría de Trabajo y Previsión, esto indicaría su visibilización desde su condición de trabajadores. A partir de 1949 el organismo encargado de los pueblos indígenas es la Dirección Nacional de Migraciones del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, lo que significa considerar a la población indígena como extranjera. En 1955 pasó a depender nuevamente del Ministerio del Interior, y en 1958 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, y a partir de 1967 de la Secretaría de Estado de Promoción y Asistencia de la Comunidad del Ministerio de Bienestar Social (p. 138).

En el caso mexicano, los primeros años de vida independiente fueron convulsionados, marcados por conflictos internos –entre centralistas y federalistas, al inicio, y posteriormente, entre conservadores y liberales– y externos –que tuvieron su máxima expresión en la guerra con los Estados Unidos de América entre 1846 y 1848, que significó la pérdida de territorio nacional, y la invasión francesa iniciada en 1862, a raíz de la cual se instauró el Imperio de Maximiliano de Habsburgo, hasta 1867, año en que se restauró la república–.

Hacia finales del siglo XIX, la instauración de la dictadura de Porfirio Díaz significó la estabilización del país y el inicio de políticas de construcción de una identidad nacional impulsada por investigaciones históricas, antropológicas y arqueológicas. Pero la “paz porfiriana” representó también la implementación de políticas genocidas contra los pueblos indígenas, en particular contra los yaquis, los yoreme (mayos), los pimas y los ópatas en el norte del país, que fueron atacados militarmente y enviados hacia la muerte a trabajar en Yucatán, como parte de la llamada guerra del Yaqui (Padilla, 2009).

Con esta herencia, en las primeras décadas del siglo XX, Manuel Gamio –padre de la antropología mexicana– planteó la necesidad de “forjar patria”, pues reconocía que los pueblos indígenas vivían en una situación de desventaja y explotación en relación con la población mestiza. Gamio (1916) consideraba que la única forma de revertirla era mediante la transformación gradual de su cultura para incorporarlos a la modernidad de la nación:

Para incorporar al indio no pretendemos “europeizarlo” de golpe, por el contrario “indianicémoslo” nosotros un tanto, para presentarle, ya diluida con la suya, nuestra civilización, que entonces no encontrará exótica, cruel, amarga e incomprensible. Naturalmente que no debe exagerarse a un extremo ridículo el acercamiento al indio (p. 172)

La cita anterior muestra claramente la tendencia del indigenismo mexicano de principios del siglo XX, que buscaba asimilar a los pueblos indígenas a la sociedad occidental, mediante la aculturación dirigida desde el Estado. Para el logro de esa tarea, se dio un papel fundamental a los maestros rurales como impulsores del cambio no solo a nivel personal con los niños y los jóvenes que formaban directamente, sino también en las comunidades en las cuales debían promover el “progreso”.

La búsqueda del progreso a través de la educación ha sido una de las metas gubernamentales desde el surgimiento mismo de México. Bajo el lema de “Orden y progreso”, durante el porfiriato se buscó transformar al país mediante la educación, mientras que en el siglo XX, junto a la idea de progreso, se introdujeron también las nociones de “modernización” y “desarrollo”, pero finalmente estos conceptos aludían a la necesidad de construir la nacionalidad mexicana, a la que se debían integrar los pueblos indígenas y cuyo “núcleo formativo es el complejo de la cultura occidental” (Aguirre y Pozas, 1991, p. 193).

Así, se crearon diversas instituciones: en 1921, el Departamento de Educación y Cultura Indígena; en 1923, las Casas del Pueblo, que dieron origen a la Escuela Rural Indígena y las Misiones Culturales; en 1926, la Casa del Estudiante Indígena; en 1932, la Estación Experimental para la Integración del Indio en

Carapan; en 1936, el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas; en 1937, el Departamento de Educación Indígena dentro de la SEP; y en 1945, el Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (Aguirre y Pozas, 1991). Estos fueron los años del proyecto de castellanización.

Durante este periodo fue de vital importancia la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, ya que desde él se impulsó una perspectiva dual que incluía el fomento de cambios socioculturales y de orden económico con el fin de “modernizar” a los pueblos indígenas, para lo cual el énfasis estaba puesto en el ámbito educativo y la industrialización de las formas de producción de los campesinos indígenas. Así, los “programas del INI se conciben fuera de las comunidades, en la central en la Ciudad de México, y luego son aplicados mediante proyectos locales llevados a cabo por promotores bilingües indígenas expresamente formados para ello” (Dietz, 2005, p. 66). No obstante, un efecto no deseado de las políticas indigenistas en materia educativa fue la formación de promotores y profesores bilingües que posteriormente se convertirían en “las primeras plataformas para la articulación de las luchas indias en el seno de su propia institución” (Dietz, 2005, p. 66).

Se tiene entonces que la conformación del Estado nación en Argentina y México implicó un largo proceso de negación y, en algunos casos, de exterminio de los pueblos indígenas, donde se les veía como obstáculo para ingresar a la modernidad occidental, por lo que los sistemas educativos fueron puestos en marcha para desindianizarlos y convertirlos en argentinos o mexicanos, según el caso. Esta situación conllevó también la construcción de un imaginario social enraizado en la memoria histórica que presentaba a los pueblos indígenas como un problema que debía ser superado a través de su transformación en ciudadanos modernos. Pero lo anterior no ocurrió en un marco de pasividad de los pueblos indígenas, sino que fueron construyendo sus propios argumentos y organizaciones para subvertir el orden de las cosas y exigir cambios en la educación, los cuales salieron a la luz pública a finales del siglo XX, tema que se aborda en el siguiente apartado.

La emergencia indígena de la década de los setenta y los primeros procesos de formación docente

La crisis mundial resultante de la Segunda Guerra Mundial, así como la fortaleza de las luchas revolucionarias comunistas y posteriormente, los primeros indicios del deterioro del estado de bienestar, dieron inicio a un periodo de movilizaciones

de nuevo cuño. En el caso latinoamericano, los pueblos indígenas contituyeron uno de los actores sobresalientes de principios de la década de los setenta, ya que en esos años adquirieron mayor visibilidad (Velasco, 2003).

Entre 1976 y 1983, Argentina atravesó el Proceso de Reorganización Social, eufemismo para designar un terrorismo de Estado en el cual las Fuerzas Armadas llevaban adelante la dictadura más sangrienta de la historia de este país, con más de 30.000 desaparecidos, apropiación de recién nacidos en cautiverio y crímenes de lesa humanidad. Cuando en 1983 se recuperó la democracia, ocurrió un viraje relevante sobre la cuestión indígena. La educación bilingüe se instaló como la forma como se podían atender los reclamos y las obligaciones legales (Thisted, 2010, p. 57).

Hirsh y Serrudo (2010) describen el inicio de la educación intercultural bilingüe (EIB) como propuesta del Estado argentino a mediados de la década de los ochenta, la misma tomó como base las experiencias iniciadas en las provincias de Formosa, Chaco y Salta. En Formosa se crearon, en 1985, centros educativos de nivel medio con orientación docente donde se formaron maestros especiales de modalidad aborígena (MEMA). En Chaco, en 1987, se desarrollaron acciones tendientes a la capacitación de auxiliares docentes aborígenes (ADA), en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígena (Cifma), espacio que inició de manera formal y sistemática la formación de docentes indígenas, cuyo papel debía ser desempeñado junto al maestro de grado, lo cual se denominó “la pareja pedagógica” (Zidarich, 2016, p. 145). Para Rosso (2011), el modelo educación bilingüe intercultural (EBI), que se creó para la población indígena en esta provincia se trata de:

Una modalidad educativa que socava algunas de las bases del modelo homogeneizador al determinar que la alfabetización se realice en lengua materna y el castellano se aprenda como lengua de contacto intercultural; la cultura indígena ocupe el mismo nivel en los planes de estudio que la cultura oficial; la comunidad sea corresponsable en los procesos de investigación, la preparación de material didáctico, la formación de docente y ejecución de proyectos; los docentes deben ser indígenas y estar formados en EBI (p. 46).

La provincia de Salta, a través del otrora Consejo General de Educación, creó entre 1984 y 1985 el Proyecto de Regionalización Educativa para el Área Aborígena (Prepara), propuesta educativa que partió de la educación bicultural e inició como una experiencia piloto con la creación del cargo maestro especial de idioma aborígena, para luego en 1986, crear el cargo de auxiliar docente aborígena.

Además, se rescató un incipiente Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib), que se desarrolló con el apoyo del Equipo Nacional de Pastoral Aborigen (Endepa) (Hirsh y Serrudo, 2016, p. 182).

En el caso de México, en la década de los setenta comenzaron a plantearse críticas a las formas corporativistas de representación indígena lideradas por el INI. Lo antes señalado ocurrió en el marco de la pérdida de legitimidad del régimen instaurado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), a raíz de la matanza de estudiantes ocurrida en Tlatelolco en 1968.

Sin duda, el Congreso Indígena de Chiapas, llevado a cabo en 1974, fue un hecho fundamental en la época, pues fue el primer espacio de encuentro de diferentes pueblos para expresar sus demandas de manera directa. Frente a este congreso, el Gobierno creó en 1975 el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), para contrarrestar la fuerza organizativa mostrada por las comunidades.

Por esos mismos años, la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A. C. (Anpibac), fundada en 1977, surgió como un gremio de profesionistas indígenas, mayormente profesores, y se vio envuelta en tensiones propias de la lucha por mantener la lealtad al régimen o responder a las demandas de sus comunidades (Dietz, 2005). Más allá de los debates internos de la Anpibac, fue bajo su impulso que el Gobierno mexicano creó, en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en el marco del naciente indigenismo de participación y bajo los planteamientos de la educación bilingüe-bicultural (EBB).

Pero la creación de la DGEI enfrentó la dificultad de no contar con personal suficiente y capacitado para poner en práctica la EBB (Rebolledo, 2010). Para afrontar estas falencias, en 1979, la DGEI firmó un convenio de colaboración con el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (Cisnah), que al año siguiente pasaría a ser el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (Ciesas), a raíz del cual surgió la Licenciatura en Etnolingüística, dirigida a profesores bilingües en servicio y funcionó de 1982 a 1987.

A la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1982 ingresó la primera generación de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI, Plan 79) en su sede Ajusco. En ese momento se tenían como estudiantes a profesores, mayormente hombres, que se encontraban en servicio y obtenían una beca-comisión (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003). En 1990 se hizo una primera reestructuración de la licenciatura, y en 2011 se creó el Plan 2011 de la LEI, que entre sus cambios más importantes incluyó la eliminación del requisito de ser miembro de un pueblo indígena como indispensable para el ingreso. Este último cambio

ocurrió en el marco de la implementación de las políticas multiculturales, que se analizan en el siguiente apartado.

Así, las primeras experiencias de formación de docentes indígenas comenzaron, para el caso de Argentina, como iniciativas comunitarias de formación de auxiliares docentes, figura que marcaba una jerarquía menor con respecto a los docentes. Además, fue un proceso que se vivió particularmente en provincias norteafricanas como Chaco, Salta y Formosa. Por otro lado, en el caso mexicano, el impulso de la EBB, la emergencia de organizaciones gremiales de docentes que reivindicaban su identidad étnica y la creación de la DGEI generaron las condiciones para que se instituyeran los primeros programas de formación de docentes indígenas a nivel de licenciatura. No obstante, lo que comparten ambas experiencias es que se estaban formando docentes que traducirían contenidos a las lenguas propias, pero no planteaban la necesidad de entablar diálogos interculturales para generar contenidos desde las particularidades culturales de cada pueblo. Esta es una demanda que surgiría con fuerza en los últimos años del siglo XX, asuntos que se abordan a continuación.

El multiculturalismo neoliberal de finales del siglo XX y la EIB

Para finales del siglo XX, después de la demostración de fuerza de las organizaciones indígenas y ante la presión de los migrantes presentes en países europeos, en Canadá y en Estados Unidos, surgió el discurso multicultural, y los gobiernos latinoamericanos tomaron para sí el discurso intercultural en educación. En este punto cabe hacer una aclaración respecto de la polivalencia del concepto de interculturalidad: por un lado, está lo que se entiende en las propias organizaciones indígenas (vinculada al fortalecimiento de lo propio), por el otro, el significado que le asignan los organismos gubernamentales (funcional al neoliberalismo y celebradora de la diversidad para incluir individuos).

Argentina inició la década de los noventa con el fervor de las luchas de los pueblos indígenas, que implicó una creciente y significativa visibilidad, cuyo resultado fue la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), y luego la Ley 24.071/92 de aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

En 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación No. 24.195, bajo un modelo político y económico neoliberal cada vez más consolidado. En la oportunidad se pone en marcha el Plan Social Educativo (PSE), a través del Programa Compensatorio del Ministerio de Educación. Para Soria (2010), esta ley fue

la expresión normativa de las redefiniciones del Estado argentino y con ella se marcó el principio del reconocimiento de políticas diferenciadas orientadas a grupos definidos como “población diversa”, y sostenidas en la crítica más o menos explícita a los proyectos educativos universales vinculados a los conceptos de homogeneidad e igualdad. Con esto se refiere a la educación intercultural bilingüe, la cual se incluyó en los programas compensatorios dirigidos a elaborar propuestas focalizadas para grupos particulares en función de un nuevo concepto: la equidad (Guaymás, 2016).

En 1994, con la reforma constitucional, se reconoció el derecho a una educación bilingüe e intercultural. En 1995, el Cifma se conformó como instituto que se dedica a la formación de maestros bilingües interculturales para la educación general básica (EGB) 1 y 2 (Valenzuela y Fernández, 2011, p. 165). En 1997 se creó el proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa de las Poblaciones Aborígenes, dependiente del Programa de Escuelas Prioritarias, oportunidad que propicia las modalidades de enseñanza que respetan y reafirman a los alumnos bilingües y su tradición cultural (Cipolloni, 2004, p. 468). Finalmente, en 1999, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) aprobó las pautas orientadoras para la EIB a través de la Resolución 107/99.

Llegó el año 2000 y se conformó el equipo a cargo del Proyecto Educación Intercultural y Bilingüe. Desde su creación y hasta la actualidad, los resultados de las múltiples experiencias han sido tan diversos como las poblaciones que pretendió atender. No cabe duda de que en este periodo las propuestas estatales adhirieron acríticamente a la corriente multicultural impulsada por organismos internacionales y países “del primer mundo”. Cabe destacar que recién en ese año, el poder ejecutivo depositó el instrumento de ratificación ante la OIT, por lo que el convenio entró en vigor en el país a partir del 3 de julio de 2001 (Paladino, 2008).

Entre 2004 y 2007 se creó el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEBI), cuyo objetivo fue establecer un organismo de atención permanente enmarcado en la Ley Federal y la Resolución 107/99 (Serrudo, 2011, p. 13). En 2006 se sancionó la Ley No. 26.206, denominada Ley de Educación Nacional. Para Soria (citado en Paladino, 2008), con esta legislación se recuperan por primera vez las nociones que permiten afirmar una política de reconocimiento hacia los pueblos indígenas, pero también para sentar las bases de lo que el Estado entiende como “nuevo” proyecto político y social, que se espera supere las políticas neoliberales de la década de los noventa.

En 2008, el Programa Nacional de EIB cambió de denominación y ubicación en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional, al pasar a la Dirección de

Gestión Curricular y Formación Docente. En 2009 retomó sus acciones dentro de la política educativa enmarcada en el Plan de Educación Obligatoria (Serrudo, 2011).

Se puede entender que se pasa de una educación *para* los pueblos indígenas a una educación *desde y con* los pueblos indígenas; sin embargo, se debe señalar que solamente hasta el 12 de agosto de 2010, el Estado reconoce la existencia del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (Ceapi), con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación de la nación, y el Consejo Federal Educativo para la planificación y gestión de la educación intercultural bilingüe.

Así, entre 2009 y 2011, se iniciaron carreras de formación superior que en diferentes grados y formas incluyen en sus diseños curriculares las lenguas, las culturas y en algunos casos, las cosmovisiones de los pueblos indígenas, dentro de algunos institutos de educación superior (IES) dependientes de las direcciones de Educación Superior de los ministerios de Educación de las provincias de Chaco, Formosa, Salta, Córdoba y Jujuy. En los cuatro primeros casos, se trata de la carrera de formación docente en EIB o EBI creadas por técnicos de los ministerios de Educación y asociaciones vinculadas a las comunidades indígenas, en algunos casos también se contó con asesoría de investigadores de universidades. Las propuestas se apoyan específicamente en las legislaciones antes mencionadas y al mismo tiempo, recuperan experiencias de otros países. En todos los casos, los planes de estudio hacen referencia a la participación de docentes indígenas solamente en los espacios curriculares de las lenguas, lo demás se apoya en aportes de la antropología y la lingüística como disciplinas específicas en el campo de la educación y los pueblos indígenas. El cuarto caso se trata de la propuesta educativa a través de la modalidad de tecnicatura que creó el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ), y a partir de las legislaciones vigentes en el ámbito de la educación superior, encontró un intersticio que le permitió acceder a la validez de las titulaciones de carreras creadas, según los intereses y los referentes de la propia comunidad.

La provincia de Chaco, como ya se hizo referencia en este capítulo, ofrece la carrera Profesorado Intercultural Bilingüe para EGB 1 y 2, desde 1995 en el Cifma, carrera que actualizó su plan de estudios jurisdiccional en 2009. La Dirección de Educación Superior (DES) ofrece esta carrera para el nivel primario a partir de 2011, en la Escuela Superior en Salud Pública (Resistencia), en la Unidad de Extensión de Servicios (UES) de Presidencia Roca, en el IES Cifma, en los UES de J. J. Castelli y Sausalito y en el Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural (Cesbi) de Pampa del Indio, donde además se dictan, desde 2012, el Profesorado de Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Inter-

cultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe. En el mismo año se inició la propuesta de carácter de gestión asociada entre la Fundación Valdocco y la Unidad Educativa Privada No. 144 en la localidad de General Vedia, dependiente de la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco, con la carrera Profesorado en Educación Primaria con orientación Rural e Intercultural (Guaymás, 2014, p. 4).

Con casi treinta años de formación de docentes indígenas, en la provincia de Chaco fue posible la creación de una *Propuesta pedagógica de educación bilingüe e intercultural de los pueblos qom, wichí y moquit*, en la que los pueblos plantean los lineamientos generales para todos los niveles del sistema educativo. El documento especifica las funciones y las misiones de los auxiliares docentes aborígenes (ADA), de los maestros bilingües interculturales (MBI) y de los profesores bilingües interculturales (PBI), como también las de los maestros bilingües interculturales (MBI) y los profesores interculturales bilingües para nivel inicial. Además, contiene un especial punteo sobre contenidos y métodos de la interculturalidad en educación.

En 2009, la provincia de Formosa puso en marcha el Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria, carrera aprobada por resolución jurisdiccional, que cuenta con una carga total de 2688 horas reloj durante cuatro años y distribución de los siguientes porcentajes de los campos de formación: formación general 25 %, práctica profesional 22 % y formación específica 53 %. En su creación participan tres MEMA, representantes de lengua y cultura pilagá, qom y wichí, que tienen como lugar de trabajo el Equipo Técnico Provincial de EIB, y del Instituto Superior de Formación Docente y Técnico en las localidades Ingeniero Juárez y El Potrillo. Este currículo pretende ser un instrumento de la formación que privilegie el desempeño de docentes indígenas y criollos en el rol de actores sociales, que participen con protagonismo democrático en la vida institucional y comunitaria y en la construcción del sentido colectivo de pertenencia a un proyecto consecuente de carácter nacional (Diseño Jurisdiccional Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, 2009).

En el caso de la provincia de Salta, se creó, entre 2009 y 2010, la carrera Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, a través de la Resolución Jurisdiccional No. 6846/10. En 2011 se puso en marcha la oferta educativa en el IES No. 6029 de la ciudad de Tartagal (General José de San Martín), el IES No. 6011 de la localidad de Juan Solá (Morillo), en su extensión áulica en la localidad de Santa Victoria Este, y se inició una nueva que posibilitó el acceso a la carrera en la localidad de Rivadavia Banda Sur (los tres últimos casos ubicados en el departamento de Rivadavia). Los IES y la extensión áulica están

ubicados estratégicamente cerca de las comunidades wichí, chorote/nivákle, toba/qom, chulupí y guaraní.

En 2012 se abrió el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria en Isla de Cañas, bajo la modalidad de extensión áulica, dependiente del IES de Orán, y se le asignó el No. 6023-1. En la oportunidad se ofrece dicha carrera a través de extensión áulica, también dependiente del IES de Orán, en las localidades de Iruya (IES No. 6023-2), Nazareno (IES No. 6023-3) y Santa Victoria Oeste (IES No. 6023-4). En el caso de la localidad de La Unión, se posibilitó su creación a partir de que la extensión áulica, creada en 2011 en Rivadavia Banda Sur, se convirtiera en uno de los nuevos IES de la provincia; igual sucedió con la extensión áulica de la localidad de Santa Victoria Este.

En 2013, con la carrera en marcha, se hizo un reajuste al plan de estudio y se creó una nueva propuesta: Profesorado en Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe, la cual fue aprobada a través de la Resolución Jurisdiccional No. 2059/13. Para 2015, la DGES tendría bajo su órbita cuatro IES y cinco extensiones áulicas que dictaban ambas carreras.

No obstante, se ha tenido que enfrentar la dificultad de la baja tasa de jóvenes y adultos de pueblos indígenas que ingresan a estos IES, debido a que las políticas educativas en el nivel de educación media superior y de educación rural implementadas en el país, aún no han dado resultados. Al mismo tiempo, para enfrentar esta dificultad la DGES desarrolló un programa de actualización y perfeccionamiento que intenta hacer frente a desafíos, tales como: (a) distancia o indiferencia para con los estudiantes indígenas por parte de los docentes (discriminación); (b) negación de la validez de los conocimientos ancestrales; (c) resistencia a actividades de formación en EIB, y (d) permanencia en el IES por interés económico (Guaymás y Mancinelli, 2015; Trigo, 2010, 2011; Trigo y Guaymás, 2015).

En 2011, el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) de la Provincia de Córdoba creó y puso en marcha el Profesorado en Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. En el mismo año se dio comienzo a las experiencias de la Fundación Valdocco en la provincia de Chaco y la DGES de la provincia de Salta. El ICA fue creado en 1993 y en la actualidad dicta cinco carreras de grado.

Finalmente, en la provincia de Jujuy se puso en marcha la primera experiencia con autonomía de la esfera de la Dirección de Educación Superior de esa jurisdicción que, si bien no está relacionada con formación docente específicamente, ofrece una formación de educación superior a partir de los pueblos indígenas. Se trata del Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu

Gloria Pérez, creado por el COAJ. La experiencia comprende la Tecnicatura Superior en Desarrollo Indígena, la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística (Resolución 1270-E-14), y la Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística (Resolución 1260-E-14). El Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy aprobó el IES bajo la denominación de Gestión Social, a través de la Resolución Ministerial No. 8124-E-12. La propuesta educativa funciona desde 2010 y está dirigida por y para los miembros de pueblos indígenas.

Es menester destacar que con la Ley 26.206 se creó el Instituto Nacional de Formación (INFD), organismo que se encarga de regular la formación docente inicial y continua a nivel nacional. En el caso de la formación de docentes indígenas, en su órbita albergará dos medidas importantes: la primera tiene que ver con el programa de estímulos económicos para estudiantes que cursan carreras de formación docente y pertenecen a pueblos originarios, acción afirmativa que forma parte de una política de promoción de la opción por la docencia (Valeriano, 2015). La segunda se refiere a la creación de la Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente (CoFEv), la cual emite informes técnicos que evalúan y verifican el cumplimiento de los requisitos para el otorgamiento de la validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador. En el caso de Formosa, el CoFEv otorgó validez nacional al título profesor intercultural bilingüe a través del informe 2009-2011 para el periodo 2009-2012. En el informe 2012-2013 no se observó el tratamiento de alguna carrera docente en la modalidad EIB, mientras que en el informe de 2014 se hicieron presentes dos propuestas que solicitaban el tratamiento del título profesor de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe para las provincias de Salta y Santiago del Estero, ambos casos fueron observados y devueltos a la jurisdicción. Finalmente, el informe de 2015 otorgó validez nacional al título profesor de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe en la jurisdicción de Santiago del Estero, por el periodo 2015-2019, suerte que aún no tiene la propuesta de la jurisdicción salteña.

En México dos hechos cambiaron el rumbo del país. Por un lado, el proceso organizativo vivido en torno al 12 de octubre de 1992, cuando el Consejo Mexicano 500 años de Resistencia Indígena y Popular tuvo un papel importante, aunque limitado en el tiempo; por el otro, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1 de enero de 1994.

Frente a estos hechos, la reacción gubernamental apuntó a la cooptación de líderes indígenas, y a través de ellos crearon una visión dominante de lo que es ser indígena (Cerda, 2007). Así, en 2001 –posterior a la “Marcha del Color de

la Tierra” emprendida por el EZLN—, se aprobó una reforma en materia indígena que diluyó los Acuerdos de San Andrés firmados entre el EZLN y el Estado mexicano en 1996; este hecho marcó la ruptura del EZLN con el Gobierno.

Entre los principales cambios legales e institucionales emprendidos en el siglo XXI, se destacan dos ocurridos en 2003: la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que dio origen al Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), y a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en sustitución del INI. En materia educativa, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Con el surgimiento de la CGEIB se generó el Proyecto de Formación Inicial de Maestros en Escuelas Normales, que se ha dedicado al diseño e instrumentación de la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (Lepib), en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (Degespe), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), con el apoyo del Inali. Según la CGEIB, la Lepib pretende fortalecer la formación inicial del personal docente en el ámbito del enfoque intercultural (Salmerón y Porras, 2010).

Sin embargo, el proceso de creación de la Lepib no tomó en cuenta las solicitudes que desde finales de la década de los noventa venían interpelando profesores y comunidades indígenas de varios estados, para que se crearan programas educativos que partieran de la visión de los propios pueblos, sino que más bien los desconoció y buscó adecuar esas iniciativas a sus intereses, como es el caso de las tres normales indígenas que existen en el país: la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Enbio), la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (Eniib) Jacinto Canek, ubicada en el estado de Chiapas. Baronnet (2010), señala, tras analizar el caso de este tipo de escuelas normales, que las iniciativas de programas educativos construidos desde abajo por integrantes de estas tres instituciones, fueron abandonadas al no encontrar eco en las autoridades educativas del país.

Como muestra de la exclusión de las perspectivas indígenas en la educación, se encuentra la imposición de la Lepib a las normales indígenas que habían construido otra propuesta de programa educativo, pero que fue desechado por la política educativa oficial “por presentar una inclinación marcada hacia la historia regional, la lengua y los conocimientos culturales de los pueblos indígenas” (Baronnet, 2010, p. 263). En cambio, lo que se les pidió fue modificar su estructura curricular para adecuarse a la de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1997), añadiendo “seis horas semanales de estudio de la lengua y cultura a los docentes indígenas desde el primer hasta el tercer año” (Baronnet,

2010, p. 256). Así, quedaron truncados los intentos por transformar la formación normalista para adecuarla a las formas de vida, pensamiento e historia de los pueblos indígenas.

En 2012 se transformó la Lepib para dar paso a dos programas educativos: la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (Lepreib, Plan 2012) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (Leprib, Plan 2012). Ambas licenciaturas se basan en los programas de Licenciatura en Educación Preescolar (Lepre, Plan 2012) y Licenciatura en Educación Primaria (Lepri, Plan 2012), y se diferencian de ellas en que se agrega un trayecto formativo denominado *Lenguas y culturas de los pueblos originarios*, conformado en ambos casos por siete cursos distribuidos en igual número de semestres: *Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad*, *Procesos interculturales y bilingües en educación*, *Las lenguas originarias como objeto de estudio I*, *Las lenguas originarias como objeto de estudio II*, *Las lenguas originarias y su intervención pedagógica*, *Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias*, e *Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales*. Se deja ver, nuevamente, la falta de incorporación de conocimientos propios y la tendencia a supeditar la formación intercultural bilingüe a los programas nacionales.

En el caso de la formación ofrecida por la UPN, bajo el Plan 2011, el objetivo de la LEI es “formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios tanto rurales como urbanos y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes en esos contextos” (UPN, 2016). Para alcanzar ese objetivo, el mapa curricular está organizado en cinco líneas de formación: *lengua, lenguajes y herramientas para la profesión*, *educación comunitaria*, *procesos educativos institucionalizados en contextos de diversidad sociocultural*, *pueblos indígenas*, *diversidad y ciudadanía*, y *educación bilingüe*.

En cuanto a la configuración de sus estudiantes, aunque al inicio eran mayormente hombres docentes en servicio, en los últimos diez años ha aumentado el número de mujeres egresadas del bachillerato, algunos que siguen asistiendo de diferentes estados del país; pero también ha aumentado el número de jóvenes que han nacido en la Ciudad de México como parte de los procesos migratorios desde zonas indígenas (Czarny, 2010).

Así mismo, cuando comenzaron los debates en torno a la educación intercultural en la década de los noventa, se decidió crear un nuevo programa en la UPN en conjunto con la DGEI, lo que dio como resultado la creación de las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP

y Lepepmi). Este programa tiene la característica de ser semiescolarizado, a diferencia de la LEI, que es escolarizada; de igual manera, se imparte en algunas de las unidades que la UPN tiene en el interior de la república.

El objetivo de la licenciatura es:

(...) formar profesionales de la docencia con grado académico de licenciatura, capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica (UPN, 2012).

Para lograrlo, el mapa curricular se divide en: (a) área básica, que incluye las veinte asignaturas correspondientes a los cinco primeros semestres y se dividen en las líneas psicopedagógica, sociohistórica, antropológico-lingüística y metodológica; (b) área terminal, formada por las doce asignaturas de los últimos tres semestres, organizados en los campos de la naturaleza, lo social, la lengua y la matemática (Nivón, 2012, p. 65).

Los programas de licenciatura descritos han puesto en el debate interno de la UPN la necesidad de pensar otras estrategias de formación más abiertas a la realidad pluricultural del país. Pero se encuentran con el pesado lastre de las políticas educativas de castellanización de la primera mitad del siglo XX, lo que no permite esa apertura tan fácilmente (Nivón, 2012). Una dificultad más que enfrentan tanto la LEI como la LEP y Lepepmi es el bajo número de egresados titulados. Así mismo, ni las licenciaturas ofertadas por la UPN ni las de las normales cuentan con una materia específica sobre la lengua indígena que hablan sus estudiantes.

La CGEIB, por su parte, desde principios del siglo XXI creó una serie de universidades interculturales, la primera de ellas se fundó en 2004, en el Estado de México, y hoy son doce en varios estados. Aunque estas universidades no cuentan con una licenciatura específica en Pedagogía o Educación, un buen número de sus egresados se han incorporado como docentes, dada la formación intercultural que reciben, en especial quienes han egresado de la Licenciatura en Lengua y Cultura. No obstante, en el plan de estudios de esta licenciatura se observa también la preeminencia de contenidos no indígenas, salvo las asignaturas referentes a lengua originaria.

Desde instituciones interculturales no ligadas directamente a la CGEIB, se han elaborado algunas propuestas de programas de formación superior en educación intercultural. Por un lado, se encuentra la Licenciatura en Educación Intercultural del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), una institución de educación superior creada por el pueblo ayuuk (mixe) en Oaxaca, con apoyo de

la Universidad Iberoamericana. El perfil de egreso de la licenciatura se orienta a tres ámbitos: promover la participación comunitaria; diseñar, gestionar y ejecutar proyectos educativos interculturales; y contribuir a la interlocución entre pueblos indígenas y el Estado. Pero como ocurre con las otras licenciaturas mencionadas, en su mapa curricular predominan los contenidos de la pedagogía occidental, a pesar de que se agregaron cuatro cursos de lengua indígena (ISIA, 2016).

Finalmente, también en el estado de Oaxaca existe la Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria desarrollada en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepéc (UESA), que inició actividades en 2011. Esta licenciatura se fundamenta en los principios que comparten las experiencias de educación comunal en Oaxaca, que son: la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales; la investigación como eje pedagógico; la filosofía comunal como horizonte; la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje; el uso extensivo de la lengua originaria; un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja; la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender (Maldonado, 2016).

En sus comienzos, la licenciatura se había pensado para formar a profesores del nivel medio superior; idea que cambió a partir de la lucha por obtener el reconocimiento de validez oficial de los estudios, cuestión que se logró en 2015 como resultado de amplias y constantes movilizaciones. Pero ese reconocimiento ha implicado la transformación del modelo educativo inicial y en consecuencia, fue removido personal docente fundador de la experiencia, lo que generó acciones de resistencia por parte de los estudiantes.

Celebrar la diversidad, pero sin transformar la lógica escolar

Este sucinto recorrido por los procesos de lucha de los pueblos indígenas de Argentina y México, frente a las estrategias de desaparición física y sociocultural, evidencia la importancia del modelo educativo occidental en el proceso. Tanto el Estado como las organizaciones indígenas han puesto en práctica estrategias de formación para los pueblos indígenas, pero con fines distintos. Desde la lógica de los nacientes estados nacionales en el siglo XIX, se veía como necesidad la eliminación de la diversidad para constituir la identidad de los argentinos y los mexicanos. En ese proyecto, los pueblos indígenas y los otros diferentes, debían ser eliminados, blanqueados, por lo que, además de las estrategias de genocidio, se recurrió a la educación castellanizadora e integracionista.

No obstante, hacia finales del siglo XX la fortaleza de las organizaciones indígenas en estos dos países y en la región en general, promovieron cambios que dieron pauta al surgimiento de la educación bilingüe. Su aplicación fue muy acotada, por un lado, por la corta mirada de los gobiernos, y por otro, por la falta de talento humano que la pusiera en práctica. Así surgieron los primeros programas de formación de docentes indígenas.

En este punto es interesante hacer notar que, a pesar de que en Argentina hubo una cruda política de genocidio y negación de los pueblos indígenas, y en México un genocidio en menor escala y más bien un fuerte indigenismo de Estado, coincidió en el tiempo la emergencia de las experiencias de formación docente, aunque en el caso argentino se les reconoció como auxiliares docentes y no como profesores.

Posteriormente, con el auge de este tipo de experiencias y la emergencia de nuevos procesos sociales vinculados al reconocimiento de la diversidad, en ambos países se ha introducido la interculturalidad como término en boga en materia de educación. Así, han surgido nuevos y numerosos programas de formación de docentes interculturales. Sin embargo, y a pesar de haber en ellos una actitud de apertura hacia la introducción de prácticas culturales diversas en los procesos educativos, persiste una mirada restringida de la educación, orientada a la formación de “buenos ciudadanos”, que si bien pueden ser culturalmente diversos, deben acoplarse al sistema político y económico dominante.

En este sentido, los programas de formación en educación intercultural bilingüe celebran la diversidad pero no transforman la lógica de la institución escolar, caracterizada por la preeminencia de los designios gubernamentales y la hegemonía del conocimiento científico. Lo anterior implica que en dichos programas no se observa la participación de los pueblos indígenas ni en su formulación ni en su ejecución. Así mismo, los conocimientos y lenguas de los pueblos indígenas son vistos, en el mejor de los casos, como objetos de investigación, pero no como base para la puesta en práctica de los programas educativos.

Si bien hay un avance en el reconocimiento de los conocimientos indígenas en la formación de los docentes interculturales, lo cual se evidencia en que cada vez hay más programas interculturales de formación docente —que instalan en el imaginario argentino y mexicano el carácter diverso de su población—, las formas en que operan están lejos de ser un ámbito de fortalecimiento de lo propio. Estas experiencias corren el riesgo de constituirse en espacios de imposición de una versión de la interculturalidad que se restringe a visibilizar la diversidad cultural, pero que sigue negando y soterrando la diversidad epistémica y las relaciones de opresión que se mantienen en el día a día. Lo anterior es aún

más visible cuando nos enfocamos en revisar las dificultades para obtener el reconocimiento oficial de estudios de las experiencias que buscan subvertir el orden de las cosas, pero también en los constreñimientos y conflictos que viven experiencias críticas como las del COAJ en Argentina y las escuelas normales indígenas y la UESA en México.

Pareciera ser que en la lógica gubernamental los conocimientos de los pueblos indígenas no pueden ser más que accesorios folklorizantes, pues no tienen utilidad en la carrera del ascenso social. Luego, el principal reto de la formación de docentes indígenas radica en cambiar la visión misma del para qué educar, lo cual incluye revisar los presupuestos éticos, políticos y epistemológicos de la educación actual, más aún tratándose de experiencias que se autoadscriben en el enfoque intercultural y de reconocimiento de la diversidad cultural propia de cada territorio.

Para construir experiencias de formación de docentes indígenas que trasciendan el discurso de la interculturalidad y se concreten en prácticas que propicien diálogos interculturales, es necesario apuntalar la educación propia que se fundamenta en los saberes comunitarios y en la participación amplia de los pueblos indígenas. Esto implica asumir otro lugar de enunciación de la interculturalidad que reditúa en que los docentes logren asumir “*lo propio* como eje central de su labor como docente y líder [para] implementar el sistema educativo propio” (Piamonte y Palechor, 2011, p. 114).

Conclusiones

Si bien la configuración de los Estados nación requirió la implementación de políticas de homogeneización cultural para constituir ciudadanos que ayudaran a lograr el progreso nacional, ello significó la puesta en práctica de estrategias para eliminar a los otros diferentes, y son los pueblos indígenas los principales implicados en este proceso en casi toda América Latina. Además de las estrategias de desaparición física mediante el genocidio, la transformación cultural a partir de la educación fue una de las principales modalidades de acción. No obstante, los pueblos indígenas resistieron hacia finales del siglo XX y lograron incorporar en la agenda pública y en la institucionalidad estatal la necesidad de una educación bilingüe y bicultural. Entonces, se enfrentó al reto de formar docentes capaces de poner en práctica ese nuevo enfoque.

Pese a que las primeras experiencias desarrolladas representaron un logro, pronto se identificó que solo se hacían traducciones de contenidos (y en ocasiones ni siquiera eso ocurría), pero seguía reproduciéndose una educación occidentalizada. Fue así como a finales del siglo XX emergió el discurso de la educación

intercultural, para tratar de sanear esa limitante en la formación de docentes indígenas. No obstante, las actuales experiencias de formación docente en EIB siguen dando mayor peso a los contenidos científicos provenientes de Occidente y el diálogo de saberes se queda en el papel. En el mejor de los casos, se incluyen algunos cursos de lenguas indígenas, pero no se discuten aspectos epistemológicos a partir de los propios pueblos, ni se incluyen conocimientos propios en los programas de formación docente.

Uno de los principales problemas para transformar las estrategias de formación docente se encuentra en la propia institucionalidad de la educación escolarizada y en particular, de la educación superior. Al permanecer el imaginario de superioridad de los conocimientos científicos occidentales, las teorías pedagógicas siguen siendo la base para planificar los programas de formación docente, porque se busca formar personal competitivo y capaz de incursionar en el mercado laboral. Pero este énfasis sigue dejando por fuera los conocimientos propios de los pueblos indígenas, así como la participación de especialistas de los propios pueblos, pues no cuentan con títulos universitarios que respalden su saber.

Este análisis, que presenta una visión global de las opciones de formación de docentes indígenas en Argentina y México, debe ser complementado con estudios específicos de las dinámicas propias de cada programa de formación. Pero, en términos generales, la información disponible apunta a que en la práctica se sigue reproduciendo una educación integracionista, aunque ahora bajo un discurso de interculturalidad.

Referencias

- Aguirre, G. y Pozas, R. (1991). *La política indigenista en México. Métodos y resultados. Tomo II. Instituciones Indígenas en el México actual*. México: INI-Conaculta.
- Aranda, D. (2010). *Argentina originaria. Genocidios, saqueos y resistencias*. Buenos Aires: La Vaca.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación dulce por la vía de la educación y el trabajo. En A. Ascolani (Comp.), *El sistema educativo en Argentina. Nuevas perspectivas históricas* (pp. 141-163). Rosario: Laborde.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: UPN.

- Castañeda, A., Castillo, R. y Moreno, X. I. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. México: SEP.
- Cayo, H. (2012). *El Malón de la Paz por las rutas de la patria*. Buenos Aires: Museo de Arte Popular José Hernández. Recuperado de <http://museoherandez.org.ar>
- Cerda, A. (2007). Multiculturalidad y educación intercultural: entre el neoindigenismo y la autonomía. *Andamios*, 6, 97-135.
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las escuelas normales rurales*. Documentos de Investigación No. 86. México: El Colegio Mexiquense.
- Curto, J. (2013). La educación en las ideas políticas de Alberdi y Sarmiento. *Academia*, 22(11), 275-284.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista ISEES*, 7, 39-59.
- Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multiétnica. En N. G. Postero y L. Zamosc (Eds.), *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Ecuador: Abya Yala.
- Durán, V. (2014). El Malón Vive. Participación india en las universidades públicas. *Uturunku Achachi* (3), 131-146.
- Gamio, M. (1916). *Forjando patria (Pro nacionalismo)*. México: Porrúa.
- Guaymás, Á. (2012). La construcción de una mirada intercultural en Educación Superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina. *Interquorum*, 13, 15-20.
- Guaymás, Á. (2013). Universidad, interculturalidad y compromiso de sus actores: propuestas, diálogos y desafíos en la Universidad Nacional de Salta. En M. Cervantes, E. Correa y J. Rosas (Coords.), *Diversidad juvenil* (pp. 141-153). Jalisco: Prometeo.
- Guaymás, Á. (2014). Educación superior y pueblos indígenas en Argentina: propuestas interculturales en la formación técnica, profesional y académica. Recuperado de http://www.idaes.edu.ar/pdf_papeles/4-31%20%C3%81lvaro%20Guaym%20%C3%A1s.pdf
- Guaymás, Á. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina. En M. Ospina, D. Llanos y M. Di Caudo (Coords.), *Abordajes de educación intercultural desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 215-246). Quito: Clacso.

- Guaymás Á. y Mancinelli, G. (diciembre, 2015). *Profesorados con orientación en EIB en Salta. Experiencias, apropiaciones, tensiones y desafíos*. Mesa de trabajo llevada a cabo en la XI Reunión de Antropología del Mercosur, Montevideo, Uruguay.
- Hirsh, S. y Serrudo, A. (2010). La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la educación intercultural bilingüe. En S. Hirsh y A. Serrudo, *La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 17-44). Buenos Aires: Noveduc.
- Hirsh, S. y Serrudo, A. (2016). Trayectoria de la docencia en contextos interétnicos: la labor de los docentes wichí y guaraní en Salta. En A. Hecht y M. Schmidt (Comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (pp. 179-200). Buenos Aires: Noveduc.
- Instituto Superior Intercultural Ayuuk [ISIA]. (2016). *Licenciatura en Educación Intercultural*, Instituto Superior Intercultural Ayuuk. México: ISIA.
- Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.
- Mato, D. (2014). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. *Novedades Educativas*, 284, 36-42.
- Medina, A. (2007). Los ciclos del indigenismo en México: la política indigenista del siglo XX. En M. Tarrío García, S. Comboni Salas y R. Diego Quintana (Coords.), *Mundialización y diversidad cultural. Territorio, identidad y poder en el medio rural mexicano* (pp. 113-132). México: UAM-X.
- Mendoza, E. (2001). Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco. En A. Puiggros (Dir.), *La educación en las provincias y territorios nacionales 1885-1945* (pp. 121-184). Buenos Aires: Galerna.
- Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco*, 23, 187-232.
- Nivón, A. (2012). Formación de educadores indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México. En A. C. De Souza Lima y M. Paladino (Orgs.), *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile* (pp. 43-74). Rio de Janeiro: E-papers.
- Padilla, R. (2009). *Los partes fragmentados. Narrativas de la guerra y la deportación yaquis* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de Hamburgo, Hamburgo.

- Paladino, M. (2008). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 5, 81-122.
- Piamonte, M. y Palechor, L. (2011) Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34, 109-118.
- Rebolledo, N. (2010). Indigenismo, bilingüismo y educación bilingüe en México: 1939-2009. En S. Velasco y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 113-157). México: UPN.
- Rey, P. y Rosel, U. (Dirs.). (2009). Pilagá: La matanza de Rincón Bomba. [Documental]. Argentina: Fortunato Film.
- Rojas, A. y González, A. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Liminar*, 14(1), 73-91.
- Rosso, L. (2011). Educación estatal para indígenas del Chaco argentino: tensiones históricas. En M. Paladino y M. S. García (Coords.), *La escolarización en los pueblos indígenas americanos. Impactos y desafíos* (pp. 35-61). Ecuador: Abya Yala.
- Salmerón, F. I. y Porras, R. (2010). La educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México. Educación Vol. VII* (pp. 509-546). México: El Colegio de México.
- Serrudo, A. (2011). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Soria, M. (2010). Interculturalidad y educación en Argentina. *Andamios*, 7, 167-184.
- Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo de Chaco (s.f.). Educación bilingüe e intercultural. Recuperado de <http://www.dirdocumentation.com.ar/repo/modulos/buscar/documentos/EDUCACION%20BILINGUE%20%20INICIAL.pdf>
- Thisted, S. (2014). Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de la “diferencia”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas. En A. Villa y M. Martínez (Comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural* (pp. 133-170). Buenos Aires: Noveduc.
- Trigo, S. (septiembre, 2010). Interculturalidad en la educación de la juventud indígena: Lo legal y lo real. Mesa de trabajo en el I Simposio Latinoamericano

de *Investigadores en Jóvenes /Juventud* y VII Jornadas Nacionales de Jóvenes Protagonistas llevados a cabo en Santa Fe, Argentina.

- Trigo, S. (diciembre, 2011). Desafíos en la formación docente inicial en EIB: más dudas que certezas. Mesa de Trabajo en el V *Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades* llevado a cabo en Arica, Chile.
- Trigo, S. y Guaymás, Á. (octubre, 2015). Construyendo la educación intercultural bilingüe en el nivel superior: Profesorados de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Salta, Argentina. Mesa de trabajo en el *Encuentro Interculturalidad y Educación* llevado a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2012). Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena. México: Autor.
- Universidad Pedagógica Nacional [UPN]. (2016). Licenciatura en Educación Indígena. México: Autor.
- Valenzuela, M. y Fernández, C. (2011). Educación en contextos de diversidad cultural. El caso del Cifma (Roque Sáenz Peña, Provincia de Chaco, Argentina). En J. Kulemeyer (Ed.), *Desde la tierra de fuego a la tierra del sol. Interculturalidad y gestión del patrimonio* (pp. 163-199). San Salvador: EdiUNJu.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias de un genocidio invisible*. Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Valko, M. (2013). *Los indios invisibles del Malón de La Paz*. Buenos Aires: Continente.
- Valverde, S. y Morey, E. (2006). La cuestión indígena: bases para el abordaje desde la antropología (pp. 133-148). En A. Balazote, M. Ramos y S. Valverde (Eds.), *La antropología y el estudio de la cultura. Fundamentos y antecedentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Velasco, S. (2003). *El movimiento indígena y la autonomía en México*. México: UNAM.
- Zidarich, M. (2016). Maestros indígenas en la provincia del Chaco. En A. Hecht y M. Schmidt (Comps.), *Maestros de la educación intercultural bilingüe. Regulaciones, experiencias y desafíos* (pp. 141-160). Buenos Aires: Noveduc.

La educación primaria intercultural bilingüe como factor de empoderamiento identitario

Sonia Virginia Trigo Mansilla
ARGENTINA

Introducción

El presente escrito describe y analiza el proceso de empoderamiento de actores sociales intervinientes en un proceso resultante de la creación de cuatro institutos de educación superior para la implementación del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe en los pueblos de Nazareno y Santa Victoria Oeste, departamento Santa Victoria, y en las localidades de Iruya e Isla de Cañas, departamento de Iruya, todos en la provincia de Salta, Argentina.

Por un lado, para el sistema educativo estatal de Salta, el propósito final de la formación de maestros interculturales bilingües es el mejoramiento de la calidad de la educación en las comunidades indígenas de la zona rural de Salta. Por el otro lado, los pueblos kolla decidieron aprovechar esta oportunidad y hacer realidad un viejo anhelo: una educación “pertinente, significativa y de calidad”, como reza la Ley de Educación Nacional No. 26.206/10 vigente.

Los pueblos y sus organizaciones representantes tomaron para sí el argumento estatal de bregar por el descenso de los altos índices negativos educativos que empañan la gestión gubernamental de la provincia, para lograr su objetivo final de obtener el servicio en sus territorios, participando activamente en todas las actividades inherentes.

A estos efectos, se presentan las organizaciones indígenas protagonistas del proceso y facilitadoras de la experiencia educativa en cada territorio, como

punto central del análisis que busca encontrar aquellos aspectos mediante los cuales estas organizaciones se vieron fortalecidas, merced al protagonismo que desplegaron en las actividades de instrumentación y creación de los IES en sus territorios. Y este aspecto no es menos importante para el sistema educativo, pues de otra forma, la puesta en marcha de una carrera que tiene como base el trabajo para y con los pueblos indígenas, no hubiese sido posible.

La creación de los institutos de educación superior

En el extremo noroeste de la República Argentina se ubica la provincia de Salta que junto a su vecina provincia de Jujuy se constituyen en parte del otrora Collasuyo incaico. La población que ocupa esa zona de montañas, ubicada en pequeños valles húmedos intermontanos, se autorreconoce hoy en día como perteneciente al mundo andino, antes territorio incaico, y se autodenominan kollas.

En 2008, como resultado de la aprobación de la Ley Nacional de Educación promulgada en 2016, comenzó en Argentina la tarea de preparación de los diseños curriculares para la formación inicial en cada una de las ocho modalidades del sistema educativo argentino. Una de ellas es la modalidad de educación intercultural bilingüe, en cuyo equipo participé como representante de la región noroeste de Argentina, a la sazón, la zona con mayor presencia indígena del país. En 2010, esta tarea se desarrolló en el ámbito de la provincia de Salta, donde al año siguiente se implementó en tres institutos de educación superior, ubicados en el interior profundo de la provincia.

La noticia de la implementación de los profesorados de educación primaria intercultural bilingüe recorrió rápidamente los territorios indígenas, y a inicios de 2012, la organización indígena Consejo Kolla de Finca Santiago, ubicada en las tierras bajas selváticas del departamento de Iruya, logró que el Ministerio de Educación de Salta creara un IES en la localidad de Isla de Cañas, cabecera de su territorio.

A inicios de 2013 se llevaron a cabo actividades similares en las localidades de Iruya y Nazareno. Junto a las organizaciones indígenas locales se pusieron en marcha los institutos de educación superior y se implementó el profesorado de educación primaria intercultural bilingüe.

Al año siguiente, con las gestiones decididas del senador provincial perteneciente al pueblo kolla por el departamento Santa Victoria, se logró la creación y puesta en marcha del IES en el pueblo de Santa Victoria Oeste, su localidad cabecera.

Hasta aquí, la secuencia temporal de los orígenes de los IES catalogados como “rurales”, ya que todos ellos se ubican en territorios indígenas.

Las organizaciones indígenas

- *Consejo Kolla de Finca Santiago*: aglutina en su seno a diez comunidades indígenas kolla distribuidas en las 25 000 hectáreas de su territorio, escrituradas por el Estado en propiedad comunitaria de sus habitantes. Tiene su sede en la localidad de Isla de Cañas, cabecera del territorio, devenido en municipio merced a la organización político-institucional vigente en la provincia.
- *Consejo Indígena Kolla de Iruya (Cikdi)*: conformado por dieciséis comunidades indígenas distribuidas en la zona montañosa del departamento de Iruya.
- *Asociación de Comunidades Aborígenes de Nazareno (OCAN)*: la forman doce comunidades indígenas también asentadas en valles y faldeos montañosos del municipio homónimo.
- *Comunidades Aborígenes Victoreñas (CAV)*: representa a las ocho comunidades distribuidas entre las montañas del municipio de Santa Victoria Oeste, en el límite con el Estado Plurinacional de Bolivia.
- *Qollamarca*: federación que reúne a las organizaciones indígenas antes mencionadas, del pueblo kolla de toda la provincia de Salta.

El territorio

Porción noroeste de la provincia de Salta. Se corresponde con la región denominada precordillera salto-jujeña, cordón este que divide las tierras bajas de la llanura chaqueña salteña, separándolas de la puna o altiplano ubicado en la provincia de Jujuy. Los cordones montañosos alcanzan alturas entre los 4000 y los 5500 msnm. En medio de esos cerros y a menor altura se encuentran numerosos valles angostos y fértiles donde las comunidades tienen sus asentamientos y desarrollan sus actividades económicas, la mayor parte de subsistencia, ayudadas por el trueque, costumbre practicada desde tiempos precolombinos y que les permite la variabilidad de la dieta.

En ellas, el sustrato lingüístico subyacente es el quechua, que aflora en numerosos vocablos de esa lengua y que modifica otros del castellano impuesto desde la época colonial.

Procesos de empoderamiento o fortalecimiento del *ethos* cultural

En 1983, en el ocaso de la última dictadura cívico-militar en Argentina, la provincia de Salta efectuó el 1.º Censo Aborigen Provincial, en el cual participé como encuestadora. Durante el censo se visitaron numerosas comunidades de los territorios mencionados, pero ante la negación explícita e insistente de los pobladores acerca de su pertenencia o identificación indígena, el organismo a cargo del operativo decidió respetar su decisión, con lo que estas comunidades no fueron incluidas en ese censo.

A más de treinta años de aquellas realidades, las gentes de esos mismos parajes, hoy autorreconocidas como ayllus, se presentan sólidamente organizadas y unidas. En el medio, evidentemente, hubo todo un proceso de recuperación identitaria.

Isla de Cañas

En 2012 llegué a Isla de Cañas, más de veinte años después de la recuperación de las 25 000 hectáreas de la Finca Santiago, en aquel momento en manos del ingenio azucarero San Martín del Tabacal, propiedad de una antigua y reconocida familia tradicional de Salta. La lucha en pos de la recuperación del ancestral territorio indígena, adquirido por la familia Patrón Costas al estado provincial en la primera década del siglo XX, fue una primera y fundamental experiencia de aprendizaje para los pobladores del lugar.

Finca Santiago presenta un paisaje natural que abarca desde la densa selva pedemontana denominada “yungas”, que cubre los cálidos valles con numerosos cursos de agua, hasta los bosques de grandes árboles que alcanzan más de 20 m de altura y que trepan por los abruptos faldeos de los cerros cubiertos de verde. Tierra de naranjos y limas, remanentes de antiguas plantaciones, parecen haber recuperado sus sabores originales al calor de la tierra húmeda de esos valles. Sus habitantes desarrollan actividades de agricultura de subsistencia, horticultura con remanentes para la venta en la feria agrícola en la ciudad de Orán, a unos 90 km del lugar. También crían animales como vacunos, ovinos, algunos burros y mulas para carga y tiro.

Al principio, la gran valla por superar fue la recuperación identitaria. Para resolver esta situación, la tarea de concientización, compromiso por la causa común y posibilidades de movilización estuvo a cargo de un puñado de dirigentes que dedicaron enormes esfuerzos y tiempo para visitar las comunidades. En algunos casos, fue necesario repetir varias veces las visitas, especialmente en aquellos parajes más alejados y de difícil acceso. El aislamiento geográfico debido a la ausencia de caminos, limitados a sendas para el tránsito a pie y de los burros de carga, demandaba generalmente unas ocho a doce horas de camino. En esas condiciones, el trabajo decidido de los dirigentes venció los obstáculos señalados y finalmente lograron sus objetivos.

El principal obstáculo fue aquella larga tradición fuertemente internalizada respecto de la necesidad de negación sistemática de todo lo que los pueda vincular con lo indígena, fundamentalmente la lengua. Tratándose de comunidades tan alejadas, sin medios masivos de comunicación disponibles como la radio o la televisión, aquellos pobladores no habían tenido oportunidad de conocer los avances que en materia de derechos de los pueblos originarios se producían en una y otra parte de la República Argentina, merced al autorreconocimiento por parte de nuestro país como una nación pluriétnica y pluricultural. Por ello resulta entendible la actitud de resistencia al autorreconocimiento como pertenecientes al pueblo kolla, aunque ello significase la posibilidad de una estable y tranquila ocupación de la porción territorial que habitaban y el no tener que pagar anualmente al patrón el “arriendo”.

Finalmente, se logró constituir una organización indígena denominada Tinkunaku, la cual obtuvo su personería jurídica tras una larga y accidentada tramitación burocrática. Tres años más tarde, el Estado nacional expropió la finca que había pasado a manos de capitales estadounidenses y se la entregó a las comunidades. Con ello, los dirigentes y los pobladores alcanzaron el objetivo propuesto y se organizaron, aglutinando las comunidades ocupantes de la Finca Santiago con el nombre de Consejo Kolla de Finca Santiago.

Transcurrieron más de veinte años y debí regresar a aquella localidad, cabecera de la finca. Una primera reunión con la organización indígena me hizo notar que la implementación del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe despertaría viejos sentimientos de rechazo a la pertenencia étnica, principalmente entre los jóvenes. Los avances tecnológicos y la mejora de las vías de comunicación los vinculaban con cierta asiduidad con la ciudad de Orán, con lo cual la influencia de la modernidad y la lógica actitud discriminatoria imperante en esos medios urbanos hacia los habitantes del interior profundo de la provincia, producían un fuerte rechazo a la autoidentificación como indígenas

y al hecho de tener que cursar la lengua quechua, propia de sus ancestros, en el profesorado y como parte del currículo.

Para el pueblo, la creación de un instituto de educación superior fue sumamente bienvenido, ya que les aseguraba la continuidad formativa de sus hijos sin tener que sufrir el desarraigo trasladándolos a la ciudad de Orán, con la carga económica que ello significa, la cual, la mayoría de las familias, no podía sostener.

La reacción negativa provino de los maestros de la escuela primaria y los profesores del colegio secundario de la localidad. Afirmaban que no era conveniente la enseñanza de una lengua indígena “muerta, ya superada” y que iría a “entorpecer” el desarrollo del idioma castellano en forma correcta, con un consecuente “atraso” de los jóvenes en su futuro desempeño como maestros en la escuela tradicional. En ese contexto, fueron los dirigentes de la organización junto a los padres de los estudiantes de las comunidades más alejadas, quienes hicieron una activa campaña de fortalecimiento identitario tanto en el pueblo como en el resto de las comunidades, con lo cual se pudo desarrollar la carrera en forma normal. Más tarde y como respuesta a estas actitudes, la organización apostó más alto, al solicitar al Ministerio de Educación que el calendario lectivo se ajustara al calendario cultural y agrícola andino, por lo que el ciclo lectivo comenzó para ese instituto en el mes de agosto, coincidiendo con los cultos y las ceremonias a la madre tierra o pachamama.

Con ello se pudo observar que los avances de la tecnología, el contacto más fluido con las ciudades y la sociedad global no habían hecho mucha mella en los sentimientos de pertenencia de aquellos pobladores. Un trabajo constante de recuperación del idioma, de costumbres y ritos ancestrales, comidas, música y danzas por parte de los dirigentes y ancianos de la organización y la puesta en marcha de una biblioteca popular donde se dictaban clases de runasimi (idioma quechua), lograron mantener vivo el sentimiento de pertenencia al territorio y a la cultura de raigambre andina.

Esta cadena de situaciones de negación de su indianidad, rechazo al autorreconocimiento, vergüenza de pertenecer a un pueblo indígena, negación de su propia lengua y su uso limitado al ámbito familiar, habría de repetirse en los cuatro municipios donde abrimos los institutos de educación superior para la implementación del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe.

Sin embargo, no fuimos los primeros en esa larga y ardua tarea de recuperación identitaria. Los avatares de la lucha por el acceso a la propiedad comunitaria de los territorios, nos permitieron contar con una suerte de preparación previa para llevar adelante nuestro trabajo. Había que aprovechar ese momento

histórico en el cual el Estado decidió llevar el servicio educativo hasta donde está la demanda.

Nazareno

El caso de la localidad de Nazareno, enclavada en las altas montañas de la precordillera salto-jujeña, es uno de los ejemplos más sobresalientes del proceso de empoderamiento de los pobladores kolla, largamente ignorados por el estado provincial.

Un hecho fortuito y que amenazaba la tranquila vida rural de ese territorio los obligó a la constitución de una organización indígena que representara a todas y cada una de las comunidades de esa comarca organizada en municipio. El proceso demandó tres años de intensa actividad y fue sacado adelante por una decena de líderes locales que desplegaron una inédita capacidad de “evangelización identitaria”. El hecho desencadenante que los movilizó fue el anuncio de la construcción de una hostería de turismo, la cual había sido planificada por el estado provincial con anuencia de la Intendencia local. Esto despertó la desconfianza de los pobladores que no veían con buenos ojos la llegada de personas extrañas a la localidad.

La noticia de la posibilidad del desarrollo del turismo en la localidad y el rechazo a la “invasión foránea”, el quiebre de la tranquila vida en su territorio y el desmesurado interés que mostraron los funcionarios que llegaban al lugar y en la municipalidad pregonaban las bondades económicas y “culturales” que llegarían con esta actividad, lejos de lograr la aceptación hicieron crecer la desconfianza general.

Tres años más tarde, ya con la hostería terminada y lista para su apertura, se desataron los hechos que coronarían la fortaleza de esa organización.

En oportunidad de su inauguración, la OCAN informó al intendente que los lugareños no permitirían la apertura de la hostería, ya que no se habían escuchado sus reclamos a lo largo de esos tres años que duró su construcción. Así que los sucesos terminaron en verdaderos enfrentamientos con las fuerzas del orden policial llevados a la localidad por el intendente municipal para doblegar la resistencia de los pobladores. Ante esa situación, el gobernador de la provincia, al ver la posición decidida, principalmente de las mujeres, ofreció, como una solución justa al conflicto, llevar a cabo una consulta popular. En ese ínterin se enfatizó el trabajo de concientización por parte de los dirigentes de la OCAN, quienes desarrollaron rondas de visitas a las comunidades más alejadas, llevando la voz del pueblo de Nazareno, los fundamentos del rechazo al turismo y la necesidad de preservar las costumbres y la cultura del pueblo kolla.

Finalmente, el día del plebiscito, y pese al importante despliegue del “aparato electoral de campaña” del Gobierno de la provincia, triunfó por abrumadora mayoría la posición de los pobladores tanto de la localidad como de las comunidades, aun las más alejadas del municipio. La posición monolítica de los pobladores se centraba en el rechazo al turismo por las negativas consecuencias que observan en otras localidades de la provincia vecina de Jujuy, como Tilcara y Humahuaca y la misma Iruya, otra de las localidades salteñas donde se hizo la apertura del IES con idéntico fin. En esas localidades emplazadas en medio de cerros y montañas de impresionante belleza, junto a los turistas ingresaron el consumismo, el alcohol y hasta las drogas. Posteriormente, la hostería, construida por el estado provincial con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo, fue adjudicada a la comunidad. La OCAN decidió que el destino de la hostería fuera un albergue estudiantil que se necesitaba en forma urgente, residencia para los estudiantes secundarios provenientes de parajes alejados de la localidad.

En este contexto, a mi llegada a esa lejana localidad, la OCAN se constituyó en la pieza fundamental en la organización de todas las actividades, especialmente en la constitución del equipo docente para el profesorado. La selección de los perfiles para dictar las asignaturas de la formación docente fue mi principal preocupación. La organización efectuó varias asambleas informativas, en las cuales se lograban uno a uno los consensos necesarios para su funcionamiento. Varias problemáticas atravesaban el contexto: sociales y de poder político entre la OCAN y la municipalidad. En este clima transité por una delicada línea de equilibrio entre el poder político institucional del municipio y la organización indígena local, cada cual con sus miradas y posiciones. Sin embargo, el IES logró mantenerse y funcionar con el apoyo de ambos bandos.

Iruya

El caso de Iruya también revela un proceso similar. La lucha por el acceso a la tierra había demandado un intenso trabajo de líderes locales, los cuales lograron instaurar una organización indígena: la Cikdi. El pueblo de Iruya, debido a su cercanía a los centros turísticos de la quebrada de Humahuaca jujeña, creció rápidamente. La imponente belleza de las montañas que la rodean y el clima benigno del valle donde está emplazada, atraen a los turistas de todo el país y del extranjero. Este fenómeno y la falta de previsión de sus autoridades locales produjeron una verdadera invasión de turistas, muchos de los cuales, especialmente estudiantes universitarios de Buenos Aires, la eligieron como lugar de residencia en el verano.

Por ello, el proceso de empoderamiento de los pocos líderes locales, centrados al principio en la recuperación del territorio, se tornó penoso y muy largo. Esto

se evidencia en el hecho de que hasta la fecha no se ha logrado recuperar para varias comunidades de los alrededores del pueblo, la propiedad comunitaria de las tierras que ocupan. En el mismo pueblo, los vecinos rechazan la propiedad comunitaria, bregan por la titularización individual de sus terrenos, cada vez más estrechos ante el avance de inmigrantes de las grandes ciudades que llegan para quedarse atraídos por la belleza de la comarca y una paz que no durará mucho tiempo de seguir este ritmo de crecimiento urbano.

El turismo, el consumismo, las modas y la tecnología comunicacional atentan contra los argumentos acerca de la necesidad de la preservación identitaria, de la cultura y las costumbres. Fueron las comunidades más alejadas de la localidad cabecera las que apoyaron y acompañaron a la Cikdi en su lucha.

En este contexto, la implementación del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe fue como una brisa refrescante para la Cikdi, ya que les permitió un fortalecimiento de su poder local, pues participó activamente en su puesta en marcha, la difusión de la importancia del autorreconocimiento identitario, una suerte de vuelta de mirada hacia su situación como indígenas, el redescubrimiento de que su esencia es lo verdaderamente significativo en su estar-siendo, parafraseando a Kusch (1986). A cuatro años de aquellos inicios del profesorado, la Cikdi participa activamente en las actividades del IES, apoyando y guiando el trabajo cotidiano de docentes y estudiantes.

Santa Victoria Oeste

El último IES rural creado en la provincia de Salta fue el de Santa Victoria Oeste, localidad enclavada en un angosto valle a unos 2500 msnm, a 120 km de la localidad fronteriza de La Quiaca (Jujuy), en el límite norte con Bolivia, desde donde se puede ingresar por un camino de alta montaña que asciende hasta los 5000 msnm, donde el Abra de Lizoite marca la puerta de entrada al territorio salteño. Doce horas de viaje desde la capital salteña caracterizan los traslados tanto a Santa Victoria Oeste como a Nazareno. En febrero de 2013 llegamos a la localidad, una pequeña comitiva conformada por el senador provincial del departamento, principal mentor de la creación del IES, un par de dirigentes indígenas y la suscrita. Mi preocupación en ese momento era la presencia casi desdibujada de la organización indígena que representaba a las diez comunidades originarias distribuidas entre los cerros de esa extensa comarca montañosa. La causa: la localidad atravesaba en ese tiempo una suerte de indefinición identitaria, de lo cual me daría cuenta posteriormente al observar las actividades que desplegaba la escuela primaria tanto en el seno de la institución como en actividades extraáulicas en el centro comunitario local. Todo apuntaba a enmarcar la cultura local alrededor de las tradiciones gauchescas como forma de negación a la pertenencia indígena.

También pude observar otras manifestaciones de una posición diametralmente opuesta a las mencionadas por parte de las gentes provenientes de las comunidades alejadas, quienes suelen bajar al pueblo por lo menos una vez al mes a hacer sus trueques y compras de alimentos en las ferias que se establecen para estos menesteres. Estos pobladores bajan al pueblo con sus animales cargados de productos de la tierra, sus instrumentos musicales, comidas típicas y luciendo sus ropajes propios de la zona y que no difieren mucho de los utilizados por los vecinos bolivianos. El parentesco lingüístico y cultural no reconoce límite político alguno y todo se funde en un *continuum* como el paisaje mismo que los hermana.

En ese contexto, la organización indígena Comunidades Aborígenes Victoreñas trataba de sobrevivir a los embates de la actividad político-partidaria que todo lo trasunta y al avance de la estudiada coreografía de los pasos de las danzas folclóricas salteñas y la fastuosidad de los trajes de gaucho, el uso del caballo y sus ruidosos guardamontes de cuero vacuno.

Aquí también, una vez más, la llegada del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe resultó una bendición para los vecinos de la localidad, una oportunidad de fortalecimiento para la CAV y más aún para los pobladores de los parajes más alejados, por las razones antes apuntadas.

Un factor más que desnudaba la actitud ambivalente de los pobladores de la localidad cabecera, era el posicionamiento acerca de la escrituración de sus tierras: solicitaban la propiedad individual de las parcelas contra el pedido de las comunidades de los parajes alejados que exigían la propiedad comunitaria.

Para la CAV, la puesta en marcha del profesorado le otorgó la posibilidad de participar activamente en las tareas de difusión tanto en las reuniones en la localidad como en los parajes alejados, lo cual le permitió la adquisición de nuevos fundamentos para el discurso acerca de la recuperación de su pertenencia étnica, cultural y lingüística. Fue justamente la organización indígena la que fogueó su nuevo estatus dirigencial durante los ataques que provinieron, una vez más, de las escuelas primarias de la zona y del colegio secundario local. Los argumentos eran similares a los observados en las otras localidades.

La situación cambió bastante en estos tres años, al punto de que hoy, por la radio comunitaria local se difunde un programa radial del IES conducido por estudiantes, por dos docentes y por miembros de la CAV. Se trata de un programa cultural e informativo, en el cual se funden las noticias y la música andina como forma de mantener vivo el apego a las costumbres e identidad étnica de los pobladores de la región. Lo lingüístico también está presente con las clases

semanales de runasimi (quechua), dictadas por la docente de ese idioma en el IES. El empoderamiento de la CAV ahora resulta evidente.

Discusión

Para la implementación correcta del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe en cada localidad, resultó ardua la búsqueda de los recursos humanos que la carrera requiere, para la cual no solo había que asegurar el nivel académico del profesional postulante, sino lo que resulta de vital importancia para la formación de los futuros maestros interculturales bilingües: el perfil social del docente formador de formadores. Esta experiencia agobiante habría de repetirse en los restantes IES que se inauguraron en las tierras altas salteñas. Sin embargo, la colaboración estrecha e invaluable de las organizaciones indígenas nos facilitó la tarea: por sus hijos y familiares conocen perfectamente el perfil de cada docente secundario. Y para aquellas asignaturas específicas se lograron profesionales de las ciudades grandes más cercanas: pedagogos, lingüistas y un antropólogo para cada IES, quienes se trasladan cada quince días a los lugares de trabajo, alternándose entre ellos y desplegando novedosas estrategias didáctico-pedagógicas a fin de lograr la mayor calidad posible en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Previamente, en nuestras largas charlas de acuerdos, de reconocimiento y camaradería con los miembros de las organizaciones indígenas, me esforzaba en explicarles lo concerniente a la importancia del perfil del formador de formadores. Más tarde me di cuenta de que la idea central de ese aspecto era también la preocupación principal de los dirigentes: lograr conformar un equipo docente democrático, deseoso de aprender la nueva orientación educativa y solidariamente comprometido con la causa indígena. En este aspecto me sorprendió la admirable capacidad organizativa y de trabajo, lo cual me facilitó enormemente la labor.

Como vimos, diversas problemáticas tanto locales, regionales como provinciales y de variada índole atraviesan la realidad de cada localidad y de cada una de las experiencias.

Años atrás, durante el censo aborígen provincial, en general, el pueblo kolla negaba su pertenencia a un pueblo indígena. Se autorreconocían como “campesinos”, término que les aseguraba ser distinguidos de los llamados “grupos de indios” dispersos en pequeñas comunidades de recolectores-cazadores por la lejana y amplia llanura chaqueña de la provincia. Sin embargo, la posibilidad de obtener sus territorios mediante la lucha, exigía el autorreconocimiento como indígenas de todos los pobladores que ocupaban el territorio y la conformación de una organización que los aglutinara y representara, plenamente aceptada y

reconocida por la totalidad de las comunidades que ocupan cada territorio, las cuales están ubicadas en parajes aislados entre sí y de difícil acceso.

Con la puesta en marcha del profesorado de educación primaria intercultural bilingüe, el pueblo kolla que habita estos municipios, vio por primera vez sus demandas escuchadas por el estado salteño. No obstante, este hecho sería el corolario de una larga lucha por el logro de sus derechos a la educación pública y gratuita. La decisión de crear estos IES para la implementación de los profesorados, fue el resultado de fuertes presiones y lucha de las organizaciones indígenas locales Cikdi, Consejo Kolla de Finca Santiago, las CAV, las cuales, lideradas por la OCAN y la coordinación de la Qollamarca, protagonizaron dos marchas a lo largo de casi 500 km desde sus parajes y comunidades hasta la ciudad capital de Salta. Las demandas fueron claras y concretas: la titularidad de las tierras en aquellos parajes donde aún no se había concretado la regularización dominial y la necesidad de que el estado provincial proveyera a sus habitantes una educación pertinente y significativa que respondiera a las particularidades culturales y lingüísticas de niños y jóvenes, para lo cual solicitaron la implementación del profesorado como medio para que sus jóvenes no solo accedieran al nivel superior, sino que se formaran como maestros del nivel educativo primario para atender a los niños en las escuelas primarias de sus comunidades, como garantía de una educación acorde con su cultura y cosmovisión.

En este sentido, es pertinente aclarar que la característica principal e histórica de la educación rural impartida en las escuelas primarias de esos territorios tan alejados ha sido, y lo es aún, la de constituirse en el primer eslabón de una larga cadena de destrucción de la autoestima de niños y jóvenes indígenas, con las consecuencias por todos conocidas. Esta característica, propia del sistema educativo homogeneizante y asimilacionista, se ve acentuada en la escuela rural debido a la falta de control por parte de los supervisores, quienes muchas veces no llegan a visitar nunca las escuelas más alejadas. En ese contexto, la calidad de los aprendizajes y la enseñanza dista mucho de los parámetros mínimos exigidos por el sistema, con lo cual el fracaso y abandono de los niños indígenas es moneda corriente. Y aquellos que logran acceder al nivel secundario, quedan en el camino debido principalmente a profundas limitaciones en la lectura comprensiva de los textos escolares. El bilingüismo sustractivo y una autoestima reducida a su mínima expresión originan obstáculos casi imposibles de franquear.

Los docentes y los directivos del nivel primario veían como una amenaza para su estabilidad laboral la formación de maestros especialmente preparados para el trabajo en las escuelitas del municipio, donde los niños manejan un castellano jalonado de palabras en quechua y otras palabras del castellano, pero modificadas sensiblemente. La variante lingüística local no es materia de dominio de los

maestros de esas escuelas rurales, lo cual los enajena de la comunidad, donde como única reacción a esta realidad es una cotidiana discriminación hacia el dialecto local, a las costumbres y a todo lo que se presente como indígena en la escuela. Por otro lado, es frecuente la designación de maestros en doble turno por la falta de postulantes. Ello significa para el docente un sueldo cuadruplicado en comparación con el que percibe un docente primario en las ciudades.

Las organizaciones entendían que la implementación de estos profesorados permitiría la formación de maestros locales cuyo desempeño aseguraría el respeto a la lengua, la cultura y la identidad étnica, con lo cual sus hijos resultarían beneficiados. Y sería también una buena oportunidad para el proceso de fortalecimiento étnico y rescate lingüístico iniciado años antes y necesario de mantener vivo y vigente, lo cual les aseguraría la fortaleza que toda organización social necesita.

La negación manifiesta de hablar el idioma quechua preocupó siempre a los dirigentes. Es de destacar que, en este sentido, este aspecto funciona como un mecanismo lógico de defensa ante la discriminación de la sociedad global. Desde niños, las abuelas se encargan de prohibirles el uso del idioma ancestral, a fin de que no fracasen en la escuela primaria donde deben “civilizarse” y evitar la discriminación de los maestros.

Conclusiones

Desde un comienzo, el desarrollo de la formación inicial de maestros para el nivel primario con orientación en EIB, fue percibido por la mayoría de los pobladores como un avance real del proceso de reivindicación étnica y lingüística comenzado un decenio antes por las organizaciones. En todos los territorios, la necesidad organizativa se había originado antes por la posibilidad concreta de obtener la devolución de sus territorios ancestrales, lo cual llevó a la organización institucional a la obtención de su personería jurídica.

Años después, y ya con el desgaste del poder por la ausencia de objetivos de lucha, fue la EIB el factor que devolvió el protagonismo a las organizaciones, permitiendo una suerte de “revival”, de cuyo proceso todas salieron fortalecidas. El sostenimiento de los profesorados y la lucha por contrarrestar los ataques de la escuela primaria tradicional, amenazada por este nuevo modelo educativo extraño a la formación de los docentes presentes en el territorio, lograron no solo fortalecer a los dirigentes, sino que también permitió la recuperación y valoración de la lengua y cultura locales.

Hubo que enfrentar fuertes resistencias en cada localidad donde se implementaron los profesorados; sin embargo, las más sólidas resistencias estuvieron dentro del sistema educativo mismo, fundamentalmente en el aspecto administrativo, cuyas reglas funcionan a la perfección para los establecimientos educativos urbanos, pero esa solidez se desmenuza ante la realidad de los contextos locales. Lo monolítico del sistema es difícil de cambiar, especialmente en lo que respecta a esta modalidad, que no es entendida por los estamentos intermedios donde se toman decisiones puntuales sin conocimiento de las características de la formación específica para la EIB y sin tener en cuenta el contexto y las limitaciones de las distancias, los medios de transporte y la precariedad de las comunicaciones.

A cinco años de aquellas primeras experiencias, estamos aún en ese camino y desconocemos qué tan lejos podemos avanzar y con la esperanza de dejar sólidamente constituidos los equipos docentes que deben apoyarse sostenidamente en las organizaciones indígenas, hoy único sostén genuino de la EIB en Salta.

Referencias

- Kusch, R. (1986). *América profunda*. Buenos Aires: Bonum.

Comunicación e interacción en aulas de clase diversas. Relato de una experiencia de práctica docente

Adriana del Socorro Álvarez Correa
Sandra Janeth Vélez Ramírez
Olga Lucía Arbeláez Rojas
COLOMBIA

Introducción

Considero que fue una de las primeras experiencias que marcó mi vida en el ejercicio docente, estas herramientas adquiridas nos servirán de hoy en adelante para seguir compartiendo los conocimientos con los estudiantes, no solo para los niños y las niñas sino para toda la comunidad, pues la Universidad Pontificia Bolivariana nos está formando como etnoeducadores con estos perfiles (Pilcue-Yule, 2015).

En este capítulo se presenta una experiencia del curso de Práctica Docente, ofrecido a un grupo de estudiantes de un programa de Licenciatura en Etnoeducación, con modalidad a distancia. El marco de reflexión desde el cual se interpreta esta experiencia del curso de práctica es la comunicación. Esto debido a que en los cursos o seminarios de práctica educativa o pedagógica se ponen en escena diversos aspectos de la vida académica y de la historia personal de los docentes en formación, los que requieren tramitarse verbalmente, en la interacción y la comunicación con los otros, es decir, reconocer cómo el docente y los participantes de la práctica transforman la experiencia en formación.

En la primera parte se expone el concepto de comunicación desde las perspectivas lingüística, discursiva y pragmática. En la segunda, se presenta la experiencia

del curso de Práctica Docente. Para finalizar, se esbozan algunas conclusiones de esta relación entre comunicación y formación de docentes en los cursos de Práctica Docente y Pedagógica.

La comunicación

La palabra “comunicación” tiene origen en la raíz latina “communis”, la cual está presente en las palabras comunidad y comunión; además, forma parte de la palabra “communicare” que significa poner en común y compartir algo, de ahí que se pueda afirmar que la comunicación existe cuando dos o más personas ponen en común ideas, sentimientos y emociones, gracias al uso de lenguaje verbal y no verbal. Como lo advierte Barbero (1996), “la comunicación es diálogo en la trama cultural” (p. 3).

En la comunicación no solo se intercambia información, se usa la lengua, efectivamente; pero al mismo tiempo se ponen en escena tópicos y estereotipos. En la interacción con los otros inevitablemente emergen rasgos culturales y sociales, así como particularidades individuales; se hacen asociaciones en los distintos ámbitos sobre los interlocutores y, sobre la base de estas inferencias, se actúa, se valora, se enjuicia y se asignan roles de poder. En suma, se puede compartir el código lingüístico sin compartir los presupuestos sobre los que se instituye la significación.

Podría afirmarse que como resultado de la escolarización, se aprende la lengua como sistema, a veces formalmente, otras, gracias al contacto, pero al usarla se aplican, además, guiones sociales y pragmáticos en las diversas situaciones comunicativas. Estos guiones se aprenden en la vida cotidiana, en las interacciones sociales y culturales. Por ejemplo, “¿quién da?” es una expresión que se puede escuchar en una panadería o carnicería en algún lugar de España; un colombiano podría sentirse confundido al no encontrar una fila que le permita saber cuál es su lugar para hacer el pedido, ese es un guion aprendido. En el intercambio lingüístico hay comportamientos culturales y lingüísticos en interrelación, estos comportamientos pueden chocar, causar rupturas, malas interpretaciones, sobreinterpretaciones, en lugar de crear vasos comunicantes o generar interés y respeto.

De manera tal que comunicarse implica, además de compartir el código, poner en escena marcos o guiones de comportamiento sociolingüístico para representar lo que significa en determinado contexto lo que es permitido, socialmente valorado o aceptado, y lo que no. La cortesía es un buen ejemplo de cómo estas representaciones, que se construyen culturalmente sobre las maneras de actuar para mostrarse respetuoso, gracioso o interesado por el otro, pueden ser interpretadas con valores distintos.

La cortesía es, pues, ejemplificadora de cómo el malentendido es pariente de la comunicación. La elección del guion, del registro, la variedad, las palabras o la entonación puede ser apropiada o no a la situación y a los participantes, dando lugar a malentendidos culturales. El reto de construir diálogo supone la emergencia de un horizonte en el que el interlocutor es visto como distinto, así como por la exigencia de que cada quien se “escuche” para comprender el peso de su cultura y su visión de mundo en su comportamiento lingüístico y, finalmente, por la exigencia de un interés genuino por el otro.

Estos factores extralingüísticos que intervienen en las situaciones comunicativas están reflejados por las elecciones lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes, las cuales se configuran en marcas, de manera que complejizan el fenómeno de la comunicación y demandan un bagaje cultural para saberlas interpretar.

Desde una perspectiva pragmática, otro aspecto que es necesario considerar en la comunicación es la intención o propósito comunicativo. En palabras de Arbeláez, Álvarez y Montoya (2011):

En el paradigma funcional o comunicativo, cuyo objeto de estudio es la actividad lingüística, los comportamientos verbales no se enfocan como “realizaciones” de un sistema, sino que el sistema es visto como una “construcción” elaborada por los hablantes a partir de la actividad. Esto implica una nueva concepción del sistema, de la competencia y de su adquisición y desarrollo, que no deben ser analizados por sí mismos, sino siempre en relación con la actividad o más exactamente con las funciones que realizamos los humanos al hablar (p. 274).

El objetivo básico de toda interacción es comunicar una intención, para lo cual se deben hacer varias operaciones, cuya secuenciación integrada constituye el proceso por el cual se pasa de la intención discursiva a la articulación oral o escrita (Levelt, 1989). Esas operaciones suponen, entre otras cosas, actualizar expresivamente el mundo de experiencias y representaciones que componen la matriz ideológica o discursiva de la persona.

El discurso proyecta marcas durante el proceso de producción, en el habla y en la escritura, ellas conforman el reflejo del contenido y de la organización discursiva del pensamiento del sujeto emisor. Así, pues, el conocimiento de las características semánticas y estructurales de la lengua facilitarían el acceso a la comprensión del pensamiento. Metodológicamente, la teoría lingüística se propone para explicar la transformación del discurso en texto y la recuperación del primero a partir del segundo.

En este sentido, se entiende que para que haya comunicación se requiere la participación activa o de la cooperación entre los participantes del acto comunicativo. La actividad aquí plantea retos interpretativos de las marcas y los

rasgos sociolingüísticos en función del horizonte intencional y pragmático con el que se participa en la enunciación.

Otro aspecto relevante para entender la comunicación implica separar el concepto del de interacción. Básicamente se pueden reconocer dos posturas sobre la relación entre ellos. En la primera postura, la interacción y la comunicación son consustanciales. Esto es, la comunicación lleva consigo la interacción. Fiske, Hartley, Saunders, O'Sullivan y Montgomery (1994), plantean que la interacción “es el intercambio y la negociación del sentido entre dos o más participantes situados en contextos sociales” (p. 30). Habermas (1986), por su parte, propone que:

(...) la interacción se da por acción comunicativa entendiendo una interacción simbólicamente mediada que se orienta de acuerdo con normas intersubjetivamente vigentes que definen expectativas recíprocas de comportamiento y que tienen que ser entendidas y reconocidas, por lo menos por dos sujetos agentes (p. 50).

Otra postura plantea que puede haber interacción sin que haya comunicación. La interacción es el centro de la comunicación, la cual tiene lugar entre sujetos que comparten su vida familiar, laboral, social, entre otros, revirtiéndose así la posición de que la interacción se genera con la comunicación (Freire, 1976; Jorba, Gómez y Prat, 2000). Con ello, la comunicación se sitúa como un actor catalizante del proceso de interacción que tiene inicio en los procesos de socialización de la persona en la familia, el barrio, la comunidad y la escuela, como un contexto formal y regulado. Se entiende por catalizador, la sustancia que interactúa en una reacción haciendo que la velocidad de reacción sea mayor o menor sin que dicha sustancia forme parte del compuesto final. En suma, la comunicación hace que haya interacción, pero esta no garantiza la primera.

La comunicación en la práctica docente

En la práctica docente, la comunicación juega un papel importante debido a que esta dinamiza la relación entre docente y estudiante, generando de esta manera vínculos entre los sujetos, mediante el diálogo de saberes y la expresión de las opiniones que están presentes en la vida cotidiana. La comunicación en la práctica pedagógica responde a la primera postura, exige, en palabras de Burbules (1999), “un compromiso emocional y cognitivo de los sujetos participantes, que entraña múltiples implicancias para la vida personal y social” (p. 32). Es decir, es una actividad de interacción simbólica mediada por el lenguaje como posibilitador de la interpretación. Actividad que orienta las nuevas comprensiones y descubrimientos de los sujetos en el contexto, la cual promueve

el desarrollo del conocimiento y genera un valor agregado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto educativo, la comunicación y la interacción cobran mayor relevancia para la persona, al tiempo que se vuelven más complejas por la diversidad de códigos y sujetos que circulan en él. En ese sentido, la labor educativa toma sentido cuando la persona es capaz de reconocer y reconocerse como actor principal dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y logra expresar una idea o un concepto de tal forma que otros o él mismo lo puedan comprender y aprender. Para consolidar procesos cognitivos, tales como la observación, la jerarquización, la clasificación, la capacidad de síntesis, de generalización y de inferencia, por ejemplo, en el aula de clase, se hace necesario garantizar la comunicación desde diferentes canales por los que circula la información; sin embargo, en la mayoría de las ocasiones no se da una correspondencia directa entre los gestos, los tonemas, la proxemia con lo que se quiere comunicar y la intención con la que se quiere comunicar.

Por lo anterior, la práctica educativa la constituyen procesos de comunicación, así como procesos histórico-sociales complejos y cambiantes, donde se van presentando diversas situaciones que implican avances o retrocesos por la intervención de diversos factores de índole político, cultural, social, biológico, didáctico y tecnológico. Factores que constituyen la diversidad de los contextos de interacción y comunicación. Un contexto educativo se configura mediante una serie de factores que benefician o perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta medida se debe pensar, como lo mencionan Blanco, Callejas, Carretero y Casado (2011), en los siguientes factores:

- Localidad: características específicas del lugar en el que se desarrolla la práctica pedagógica.
- Situación geográfica: característica que se refiere a las particularidades no solo climáticas, sino de medios de transporte y comunicación.
- Situación histórica: circunscrita al patrimonio, las costumbres.
- Tipo de cultura: estándares morales y éticos de la comunidad.
- Diversidad: procedencia étnica.
- Tipo de práctica: intencionalidad del docente al impartir sus clases.

Relato de la experiencia del curso de Práctica Docente a través de la metáfora de la siembra

Para presentar la experiencia se ha optado por tejer las ideas usando como hilo conductor el desarrollo de la siembra, metáfora discursiva del acontecimiento

desde el cual se sitúan los participantes del curso de Práctica Docente, en su formación como etnoeducadores, cuya reflexión y actuación hacen posible pensar la comunicación como fundamento de los cursos de práctica formativa en educación. Se recurre a esta metáfora en particular por su valor simbólico y su capacidad representativa para el grupo de participantes de esta experiencia, líderes y lideresas comunitarias, hoy profesionales de Etnoeducación, sembradores de vida y palabras en sus comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas rurales.

Cada apartado del capítulo referido a la experiencia está introducido, a manera de epígrafe, por breves descripciones de cada proceso de la siembra, efectuadas por un experimentado cultivador de la tierra y por reflexiones de los estudiantes participantes del curso en cuestión.

La selección de las semillas: granos y tubérculos sanos

Nací mudo, contó mi mamá y también no podía gatear, por esta razón caminé a los seis años, mi madre me comentaba que hasta pensaron que yo era niño anormal. Pero a los ocho años empecé a andar con mi padre, ya que él era una persona luchadora, recuperación de tierras que estaban en manos de los terratenientes, entonces me gustaba, por tal razón y no quería ir a la escuela (Pilcue-Yule, 2015).

La experiencia que se presenta está referida a un curso de práctica docente en la Licenciatura de Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, modalidad a distancia con presencialidad intensiva, ofrecida por la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en convenio con el Instituto Misionero de Antropología (IMA), en tres centros tutoriales del país: Medellín (Antioquia), Puerto Asís (Putumayo) y Toribío (Cauca). El curso al que se hace referencia en este capítulo se ofreció durante el primer semestre de 2015, los primeros días del mes de enero, en el centro tutorial de Toribío.

Es gracias a la autoevaluación del programa y como resultado de su transformación curricular, que el nuevo currículo permite programar el curso de práctica docente con los estudiantes del nivel XI de la licenciatura, en el centro tutorial de Toribío. La coordinación ofreció al grupo de estudiantes próximos a graduarse la ocasión de hacer una revisión sobre sus prácticas docentes y de liderazgo comunitario y los aspectos que se deben considerar en esta compleja tarea. Fue necesario plantear muchas cuestiones en torno a este programa, pues, en primer lugar, la modalidad a distancia tradicionalmente concebida, así como la metodología intensiva, planteaban un reto relacionado con la pregunta sobre si era posible llevar al grupo de estudiantes en tan solo cuatro días de duración

del curso, a tener una experiencia compleja de práctica docente, incluida en ella el aspecto reflexivo y la construcción de saber pedagógico.

En segundo lugar, para el profesor, la coordinación y el comité de currículo, el curso plantea otros interrogantes relacionados con el perfil de los etnoeducadores, por su diversidad cultural y la adecuación de los ambientes de aprendizaje a sus variados entornos. Lo anterior supone entender cómo se cruzan el perfil del etnoeducador con el perfil de los educadores, tal como los concibe el sistema educativo colombiano. La diversidad étnica del país está representada por los estudiantes de este curso de práctica: un grupo dominante –por número– de estudiantes afrodescendientes; luego, los estudiantes indígenas nasa y misak; y en menor cantidad, los mestizos.

Preparar el terreno: la tarea central de la práctica

Desyerbar el terreno según lo que se va a cultivar y abonar la tierra. Es muy importante que el abono quede bien mezclado, para esto es preciso picar o arar la tierra, además, si es el caso, habrá que surcarla (Álvarez, 2016).

(...) dimos y dieron el esfuerzo de escucharnos y opinar sobre el tema. Fue un gran esfuerzo para hacerles entender a cada uno de los estudiantes, dejando una pequeña semilla en sus caminares o proyectos de vida, que más adelante vayan pensando cuáles son sus sueños que van a comenzar a cumplirlos (Calambás, 2015).

Las principales dificultades se presentaron al inicio del curso, cuando se desarrollaron actividades orientadas a lograr que durante los escasos cuatro días de duración, se llegara a acuerdos que posibilitaran superar la necesidad de los estudiantes de recibir acompañamiento individual que conduce a una relación predominante profesor de la práctica-practicante en una relación uno a uno, lo que se considera obstáculo para hacer del curso una experiencia colectiva a la vez que individual sobre lo que significa, en alguna medida, ser profesor. Ante la comunicación del objetivo del curso y de la manera como se esperaba alcanzarlo, el grupo reaccionó con un alto nivel de angustia que se tradujo en una confrontación entre los miembros del grupo que buscaban expresar sus deseos y sus miedos relacionados con la toma de decisión sobre el espacio en el que cada quien haría su práctica. Por las condiciones de la ubicación geográfica y por el periodo del año en el que se ofrece la licenciatura –vereda La Betulia, municipio de Toribío, en el departamento del Cauca, durante el periodo de las vacaciones escolares–, solo era posible desarrollar la práctica docente con estudiantes del ciclo universitario, compañeros de otros niveles de etnoeducación, o en unas improvisadas sesiones de trabajo con niños de la zona.

Fue así como se inició el proceso de toma de decisión. La finalidad era que todos tuvieran un espacio asignado para poder empezar el proceso de descripción de esa población, de acercamiento a padres de familia o a profesores de otros cursos de la licenciatura para poder dar el siguiente paso hacia la toma de decisión sobre qué tipo de experiencia se planificaría y sobre cómo se dispondría de los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea con los mejores niveles de desempeño posibles.

Se listaron en el tablero todas las posibilidades con las que se contaba; el encuentro de la clase se daba en el Centro de Educación e Investigación para el Desarrollo de la Comunidad Nasa (Cecidic). Era un periodo vacacional y la puesta en marcha de un plan que permitiera crear las condiciones necesarias para “entrar en situación”, tenía como primera exigencia el que los docentes en formación se vieran en condiciones reales que involucraran distintos aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, el listado buscaba incluir todas las posibilidades que el entorno y las condiciones permitían, por lo que se llegó a la conclusión de que se podría tener algo así como una escuela de vacaciones para niños de la vereda, y ofrecer a los profesores de los otros cursos el apoyo en el desarrollo de alguno de los temas.

Primero, se agotaron las posibilidades de planificación de la escuela de vacaciones, de las áreas de formación se tomaron decisiones que fueran congruentes con el proyecto vacacional y se optó por un plan de estudios que desarrollaría aspectos de las dimensiones del área de Ciencias Sociales. Se hizo una programación a partir del espacio con el que se contaba y, especialmente, con el tiempo. La profesora había decidido que el trabajo se haría en parejas, de manera que se creara una zona de desarrollo próximo (Wertsch, 1988).

Se incrementó la reacción de angustia cuando empezaron a disminuirse las posibilidades de participación en la experiencia de la escuela de vacaciones. Se presentaron choques entre el grupo, puesto que era necesario elegir un profesor y materia específica de la licenciatura para dictar la clase; pero ¿los estudiantes del curso de Práctica Docente estaban lo suficientemente preparados para afrontar el doble reto de dar una clase a los compañeros de otros semestres y, además, ser vistos y evaluados en esta función por los profesores especializados en esos temas?

La mañana terminó con sinsabores, algunos estaban felices por la elección que había sido posible; otros, temerosos por lo que lo que les había tocado. Cuando se inició la pausa de la mañana, todos quedaron con distintas tareas: hacer que funcionara la estrategia de la escuela vacacional y pensar cómo lograr que los profesores aceptaran a un practicante en sus clases, que tuvieran la confianza

necesaria para dejarlos tomar la dirección de su curso durante por lo menos dos horas; además, era necesario decidir rápidamente qué modelo de planificación se adoptaría para alcanzar los propósitos de formación.

La última decisión de la primera mañana del curso fue que todos estarían involucrados durante los tres días y medio siguientes, que todos se colaborarían, que todos actuarían también como observadores de la práctica de los otros, para que, al final, en el cierre del curso, se pudiera hacer un balance y dar cuenta de las lecciones aprendidas.

Respecto a esta primera parte del curso de Práctica Docente, en las reflexiones finales sobre la experiencia individual, los estudiantes escribieron frases relacionadas con la seguridad, la confianza y la tranquilidad con la que iniciaron la tarea de ser docentes: “Me sentí con un poco de nervios”; “con la responsabilidad de orientar sobre un tema bastante complejo y poco común en nuestra cotidianidad, los nervios nuevamente invadían mi sentido, mi ser me invitaba a proponerme mantener la calma y pensar positivamente para que todo saliera bien”; “al comienzo me sentí nerviosa”; “yo iba seguro de lo que tenía que hacer”; “en esta parte no fue tan difícil para mí porque ya he tenido experiencia con los niños, pero con poca revisión de los coordinadores o compañeros de trabajo como cooperadores”; “yo iba un poco nerviosa, ya que pensé que los niños no iban a entender o nos iban a hacer muchas preguntas”, etc.

En términos de comunicación e interacción, es necesario destacar el papel del docente del curso, quien debe mediar para la construcción de grupo, puesto que no hay grupo, tal como se expresa en la segunda postura sobre la relación interacción-comunicación, por la sola existencia de los miembros, sino que es gracias a la mediación docente que emergen las distintas posibilidades de expresar sensaciones, ideas, posturas, recibir réplicas, plantear preguntas y argumentar.

Trasplantar la semilla: la planificación

Se hace el semillero en el almácigo, lo que permite controlar las plagas –trozadores y gusanos– para garantizar el normal desarrollo de la planta. Una vez estas estén a una altura de 5 o 10 cm, se trasplantan al huerto para que crezcan y den frutos (Calambás, 2015).

Mi objetivo en la realización de esta práctica fue la necesidad de aplicar los conceptos aprendidos durante el transcurso de la carrera sobre el papel que juega el docente dentro y fuera del aula de clase (Grueso, 2015).

La planificación fue la etapa siguiente. Lo primero que se hizo fue decidir quiénes y en qué condiciones harían las visitas a los hogares de la vereda para informar

sobre la escuela de vacaciones y los horarios en los que se esperaba recibir a los niños entre siete y doce años. También se estableció que la mejor manera de acercarse a los profesores era conseguir que la coordinación del programa hiciera la mediación entre ellos y los estudiantes del curso de Práctica Docente, ya que era necesario que entendieran la seriedad y el compromiso de la experiencia de formación que se propone en el curso de Práctica Docente.

Una vez tomadas estas decisiones iniciales, se dio paso a la revisión colectiva de las formas de planificación que se reconocían como válidas para el grupo de estudiantes. Estos protocolos de planificación fueron el resultado de la consulta y de las experiencias personales, pues varios de los estudiantes son profesores en ejercicio. Algunos estudiantes presentaron ejemplos tomados de las guías de planeador, cuya fuente es el Ministerio de Educación Nacional (MEN). En unas de ellas se evidenciaba la planificación por tema, en otras, por objetivos; en algunas pocas, por competencias, y en una en especial se mezclaba una planificación por competencias y objetivos.

Como resultado de la discusión, se planteó al grupo la dificultad de la toma de esta decisión, pues suponía volver a revisar aspectos teóricos y prácticos que ya se habían visto en otros cursos como Saberes en la escuela y construcción de competencias, didáctica y procesos de evaluación. En este punto vuelve a ponerse en evidencia el papel de la comunicación y de la mediación del profesor de la práctica. En este caso, la profesora que orientaba el curso de la práctica propuso una dinámica de diálogo que promovió el relato de anécdotas y experiencias de enseñanza-aprendizaje, en las que los profesores en formación podían dar cuenta de las formas de planificación de sus docentes o de ellos mismos y de los efectos que estas causaban en el desarrollo de las clases y en la evaluación, tanto formativa como sumativa.

Así, al recordar colectivamente, se fue llegando a acuerdos, comprensiones y reconceptualizaciones sobre las implicaciones de las decisiones que se toman cuando se opta por un tipo de planificación. Finalmente se llegó al siguiente acuerdo básico: se requería de una planificación que se ajustara a la caracterización que se había hecho de cada grupo y a los propósitos de la tarea.

El propósito principal del curso de Práctica Docente era construir conocimiento pedagógico, lo que requería que todos entendieran la dimensión de la reflexión y de la evaluación sobre la práctica como maneras de construir conocimiento en el campo de la didáctica y la pedagogía. Para ello, lo fundamental era esta dimensión comunicativa, así como la interacción verbal y no verbal. En este momento del curso de Práctica Docente, los profesores en formación tenían clara la importancia de la planificación para el desarrollo y la evaluación de las

clases, pero también tenían una postura clara sobre cómo asumir su papel de observadores de la práctica de sus compañeros. En un aula de clase se transmiten y configuran diversas formas de intercambio y diálogo que empiezan por la manera en la que el profesor planifica sus clases, prefigura el objeto de aprendizaje y las maneras en las que encausa los acontecimientos durante el encuentro de la clase.

Después de conocer distintas perspectivas de planificación, desde la posibilidad de planificar sin necesidad de un derrotero o protocolo específico hasta la planificación temporizada y consolidada con todos los procesos y subprocesos involucrados en ella. Se construyó un protocolo general que básicamente buscaba responder a las siguientes preguntas: *¿Qué se iba a trabajar?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿qué actividades serían necesarias?, ¿con qué material era necesario construir, o bastaba con saber buscar?, ¿qué deberían saber los estudiantes?, ¿qué debería saber el profesor?*

Al continuar con las actividades de la tarde del primer día, el curso de Práctica Docente se trasladó del salón de clases a la biblioteca y al comedor del Cecidic. Organizados como estaban, por parejas, el profesor del curso acompañaba y retroalimentaba cada pareja, revisando, haciendo ajustes o preguntas orientadoras que motivaban a la clarificación de conceptos y aspectos de la planificación que era necesario pulir. Como resultado de esta parte del proceso, que duró hasta altas horas de la noche, cada pareja de practicantes buscó la manera más comprensiva de expresar sus respuestas a las preguntas de la planificación y a otras preguntas que fueron surgiendo según el grupo que habían seleccionado para la práctica, y los tiempos de la práctica que variaban de acuerdo con las características de la misma y a las indicaciones de los profesores colaboradores de la licenciatura.

Llegada la noche, el grupo ya tenía listo el cronograma con los horarios de las clases y se acordó que habría rotación: en ciertos horarios unos estarían haciendo prácticas y los otros estarían haciendo observación no participante de las mismas. Cada practicante tendría la oportunidad de ser observado por un grupo de compañeros y se centraría la observación en las diversas maneras de comunicar el saber, de generar diálogo y en las estrategias discursivas que se promovían durante cada experiencia de práctica.

El aporcado: las observaciones en campo

Cuando la planta tiene un desarrollo suficiente, la aporcamos, es decir, le arrimamos abono y tierra alrededor del tallo, con la finalidad de que este tenga donde

echar buena raíz, arraizar. En este aporque va a encontrar más nutrientes y abono (Grueso, 2015).

(...) romper el mito de no poder y hacer que los estudiantes sean capaces de entender y comprender los temas y obtengan mejores y buenos resultados (Olaya, 2015).

El segundo día del curso de práctica docente, los practicantes se distribuyeron con sus clases ya preparadas: algunos se trasladaron a sus clases en las aulas del Cecidic y con los niños de la vereda, en lo que llamamos “la escuela de vacaciones”; otros se dirigieron a organizar las aulas para observar las prácticas de sus compañeros; y otros empezaron el proceso de recibir a los niños de la vereda que habían aceptado la invitación. En total, a la “escuela de vacaciones” llegaron dieciocho estudiantes. Fue una grata sorpresa para todos. Se organizaron en dos grupos, en uno quedaron nueve (cuatro niños y cinco niñas), que en su mayoría tenían entre seis y siete años, y el otro grupo también quedó conformado por nueve asistentes (seis niñas y tres niños), entre ocho y doce años. Los dieciocho niños y niñas pertenecían al pueblo nasa, hablantes de nasa yuwe y de español.

Las aulas se organizaron en semicírculo amplio, de manera tal que los niños y las niñas quedaran frente al tablero y al televisor. Alrededor, con una distancia suficiente para no interrumpir el normal desarrollo de la clase, se organizaron las sillas para los observadores no participantes. Además, un equipo se encargó del refrigerio, tanto para los niños como para los practicantes que, a la sazón, ya llevaban un día y parte de una noche de trabajo extenuante y de estrés.

De esta manera, el segundo y el tercer día del curso, los estudiantes en práctica desarrollaron sus respectivas clases, tomaron nota de su observación no participante de las clases de otros compañeros en formación, con la finalidad de tener elementos para la elaboración de la reflexión pedagógica, a partir de la cual se desarrollaría la sesión final de trabajo que correspondía a la evaluación de los aprendizajes o, como se había denominado, “las lecciones aprendidas”.

Los nutrientes y el abono

Al iniciar el curso de Práctica Docente, se había hecho un ejercicio de narración, con la finalidad de crear un ambiente propicio para el diálogo, dado que la confianza es la base de la interacción y la comunicación. En este espacio narrativo, cada quien contó las circunstancias que lo habían llevado a estudiar la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, en la UPB. Fue una sorpresa para todos el que, después de llevar seis años estudiando juntos, hubiera aspectos de sus vidas que aún pudieran compartirse y generar interés mutuo. Se observó que la mayoría de los estudiantes en práctica no habían encontrado la

motivación para estudiar la licenciatura por un sentido de vocación, sino que el trabajo comunitario era la base para el deseo de formarse profesionalmente como educadores, y que, de igual modo, la confianza depositada en ellos por la comunidad había dado origen a una necesidad de reciprocidad muy fuerte y a un deseo constante por aprender y adquirir solidez en los conocimientos para llegar a ser ejemplo para otros.

Un aspecto relevante de esta experiencia narrativa fue el haber llegado a la conclusión de que los rituales de iniciación fueron indispensables para la integración de quienes habiendo trabajado como docentes se encontraron con una tutoría, acompañamiento o asesoría de algún maestro más experimentado. Estos rituales de iniciación habían despertado en ellos no solo este sentimiento de entrega a la comunidad, al que consideran el “espejo de uno”, sino una necesidad de innovación asociada a la preparación. Los estudiantes manifestaron que el docente tiene que salir de la zona de confort o del acostumbramiento, tener voluntad, mantener la inquietud para construir referentes, asumir una postura política y tener capacidad de liderazgo. Para ellos, hay mucho en la formación del docente que depende del mérito propio, y por ello, coincidieron también en afirmar que la autoestima y la valoración de la identidad hay que desarrollarlas en paralelo con el proyecto de vida como docentes.

En las narraciones también se dijo que la educación es un asunto que tiene que ver con personas, seres humanos individuales y grupos sociales; y que no hay nada más glocal que la educación. “El estudio es una alternativa”, y quien lo entiende así es porque “tiene una visión”. Así, para el docente en su proceso de formación “no hay experiencias de trabajo despreciables” y se requiere la capacidad de aprender de los mayores, del otro. El docente, en suma, debe saber tomar y mantenerse en las decisiones, tener carácter y carisma para formar a la comunidad.

Fue de esta manera como se logró crear un ambiente, una dinámica de comunicación y respeto mutuo que permitió manejar las situaciones fortuitas que se presentaron durante este curso de Práctica Docente. En parte, esta puesta en común inicial hizo posible la otra práctica, la de la observación no participante, que resultó muy bien valorada en la puesta en común de las reflexiones y las lecciones aprendidas durante el cuarto día del curso.

La etnografía de aula es difícil, para no interrumpir con el ánimo de direccionar o para no perder la concentración y, con ello, el sentido de los acontecimientos; pero es muy potente como mecanismo de reflexión, el vínculo que se establece con los compañeros que son observados desde el “colegaje”, término que se entiende aquí como “una construcción social que se aprende, se fortalece y

se refuerza desde la formación de los miembros de una profesión en el medio educativo, y en todo el curso de la vida profesional” (Ramírez, 2012).

Por otro lado, dar la clase bajo la presión de la observación representó un grado mayor de dificultad, así como el trabajo en equipos cuya composición era diversa, a saber:

- Afrodescendiente - mestizo
- Indígena nasa - indígena misak
- Indígena misak o nasa - afrodescendiente
- Mestizo - indígena nasa o misak

Esta diversidad se puso en evidencia en lo que cada quien aportó al desarrollo de la clase, en las maneras de interactuar con los niños o con los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación. Para concluir esta relación del “abono” para el aporcado, es decir, para sintetizar cómo fue aconteciendo la reflexión pedagógica y didáctica durante estos tres días de desarrollo del curso, interesa señalar la riqueza de los aportes que se dieron a cada pareja que terminaba sus clases. Surgieron orientaciones de diverso tipo: desde aspectos de la planificación, como la anticipación de planes paralelos o sustitutos de la planificación inicial, hasta aspectos referidos al lenguaje utilizado por el practicante, el volumen de la voz, la cercanía corporal, los turnos conversacionales, que son evidentemente distintos entre los estudiantes indígenas, mestizos y afrodescendientes, estos últimos, de estilos más expansivos y menos regulados por la jerarquía social de los participantes del acto de comunicación.

La floración

La mata muestra su producción, es decir, debe de producir buena cantidad de flores para que haya buena producción (Olaya, 2015).

Comprendí que los niños son el principio para la educación, que ellos tienen con qué retroalimentar la propuesta del docente desde su contexto (Truque, 2015).

En este apartado se subrayan algunas de las “lecciones aprendidas”, señaladas por los estudiantes de este curso de Práctica Docente en los documentos finales de reflexión sobre la práctica, que fueron entregados al profesor del curso, al final del mismo. Para recopilarlas, se eligieron aspectos comunes entre las reflexiones. Para mayor comprensión, se extrajeron los aspectos señalados en ellas por los estudiantes y se listaron bajo algunas categorías, lo que permitió obtener el siguiente registro de “lecciones aprendidas”.

Lecciones aprendidas asociadas al factor tiempo

- Los ritmos de comprensión son siempre distintos, el profesor debe aprender a adaptarse a ese hecho, de lo contrario, puede perder el control de la clase por concentrarse más en unos estudiantes que en otros.
- El tiempo que se deja participar al grupo durante una actividad puede tener un alto coste en el desarrollo del tema, este aspecto se señaló en las reflexiones referidas a las clases que se realizaron con los estudiantes de la Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales, en contraposición con los niños de la “escuela de vacaciones”. Estos últimos son líderes comunitarios cuyas experiencias los hacen proclives a la participación en las clases, son generadores de preguntas y articulan sus experiencias con los desarrollos de las clases.
- Al profesor le puede faltar tiempo para el diálogo con el grupo, y es a través de este que se da la retroalimentación.
- Al profesor le puede sobrar tiempo, porque no se da la participación, como ocurrió con los niños de “la escuela de vacaciones”, más tendientes a la observación silenciosa.
- La planificación de más actividades de las que es posible desarrollar en el aula de clase, puede convertirse en un factor de presión para el docente, y este debe prepararse para saber manejar esa presión.
- La planificación de menos actividades, a las que se alcanzan a desarrollar en el aula de clase, puede conducir al fracaso en el desarrollo de la misma, si el docente carece de la experiencia y el conocimiento sobre el objeto de estudio para saber reaccionar sobre la marcha del desarrollo de la clase.
- Cada situación de aprendizaje es distinta, por lo que es imposible prever todas las circunstancias que pueden emerger durante el proceso. El docente debe saber reaccionar sobre la marcha, tomar decisiones y saber mantenerse en ellas.

Lecciones aprendidas asociadas al ambiente de aprendizaje

- La actitud y la confianza del docente en sí mismo se proyecta en el desarrollo de la clase.
- La tolerancia y la perseverancia también son indispensables en la clase, por ejemplo, a la hora de responder a las preguntas de los estudiantes.

- El uso de la tecnología de la información y la comunicación en el aula de clase en distintos momentos y propósitos puede ser un factor que ayude al proceso de docencia-aprendizaje.
- El docente debe estar preparado para hacer observación etnográfica.
- Los contextos son muy distintos, el docente puede encontrarse con estudiantes colaborativos, atentos a su clase, con interés de participar, o todo lo contrario.
- El interés de los estudiantes se gana con el uso de estrategias metodológicas y pedagógicas apropiadas al área, nivel y particularidades de los estudiantes y del grupo.

Lecciones aprendidas asociadas a la formación del docente

- No basta con la formación en los contenidos teóricos, un buen profesor también debe formarse en responsabilidad, es un factor fundamental en el proceso docente educativo, puesto que del profesor dependen aspectos como que la clase o unidad de trabajo esté diseñada con la secuencia adecuada al nivel del grupo y a lo que se espera lograr. Los materiales deben estar disponibles, ser accesibles para los estudiantes según el nivel, la lengua y las capacidades de los estudiantes, y el diseño de las actividades deben permitir la participación de todos los estudiantes.
- El profesor debe formarse para tener “dominio del grupo”, lo cual se traduce en formación de la autoconfianza, en la capacidad institucional para acoger al docente que recién se incorpora a la práctica docente.

La puntualidad es un factor de éxito en el desarrollo de las clases

- El docente debe aprender a sacar la clase del aula, pero eso significa que cuenta con la formación para planificar salidas de campo con propósitos específicos y con el uso de estrategias pertinentes.
- La educación es una bonita teoría, pero su interés y sentido de apropiación surgen de la aplicabilidad de las áreas de conocimiento.
- El docente puede llegar a sentirse nervioso, inseguro, incluso culpable por las decisiones que toma sobre la marcha; el factor humano también debe ser objeto de la formación.

- La claridad conceptual del área, que es objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es una búsqueda permanente; el profesor también debe estar dispuesto a desaprender para deshacerse de conceptos o procedimientos erróneos y falsas creencias.
- La planificación puede ser de gran ayuda, por eso es indispensable aprender a distinguir las distintas formas de llevarla a cabo y las consecuencias favorables o no de los diferentes tipos.
- La tarea del docente con los estudiantes es buscar muchas formas de aprendizaje, hacer conocer.

Cosechar

En la cosecha es indispensable recoger el producto a su debido tiempo, si se coge antes, este no ha alcanzado su maduración, y si se coge después, se puede secar o podrir. El terreno se debe dejar descansar un tiempo prudencial para no agotar, cansar la tierra, de manera que se pueda volver a cultivar (Rivera, 2015).

Aprendí a controlar mis nervios, aprendí que lo más mínimo que hay a mi alrededor me fortalece, me engrandece y ayuda a organizar mis ideas, también enriquece mi aprendizaje explorativo para hacerlo significativo (Riascos, 2015).

El estudiante de Etnoeducación es, según el requisito y el perfil de ingreso al programa de la UPB-IMA, un líder que participa del trabajo comunitario. Este hecho, sin embargo, no es garantía por sí mismo de la capacidad para la interacción de los futuros docentes. La experiencia de la práctica docente mostró que los estudiantes presentan limitantes relacionadas con sus competencias comunicativas; se trata, como se explicó al inicio del capítulo, de indígenas nasa y misak, hablantes de español como segunda lengua o como primera, pero que ha sido aprendida en contextos no formales o por contacto social en contextos bilingües, en estado de diglosia; de estudiantes afrodescendientes, cuyo español está impregnado por sustratos de lenguas africanas, quienes también han aprendido la lengua gracias al contacto social en contextos de diglosia.

En sus reflexiones sobre la práctica docente, texto que cada estudiante del curso entregó al final del último día del curso, los profesores en formación recalcan dos aspectos que ellos consideran que deben ser objeto de la formación docente: cómo usar el tablero de manera adecuada, incluso la letra, y el control de las emociones, especialmente la ansiedad y la angustia causada por diversos factores como, según ellos, la idea de que las cosas no salieran como las planificaron, o por el hecho de provenir de contextos distintos que dificulten la lectura del horizonte en el que se debe interpretar la actuación del otro. Esta situación

fue señalada por quienes dictaron su clase a los niños, que sorprendieron por la animosidad que manifestaban al querer participar de todas las actividades y expresar sus opiniones ante lo que los profesores proponían. Los estudiantes practicantes, en su mayoría, según advierten en sus textos, estaban acostumbrados a dar clases a niños hablantes de lenguas nativas cuya personalidad es muy distinta, por su carácter retraído y más tendiente a la observación y el silencio.

La comunicación, entendida no solo como el resultado del código verbal compartido, sino como el entendimiento mutuo que involucra además otros códigos sociales, se forma en la experiencia práctica en la que la persona debe enfrentar y dar solución a distintas situaciones de incomunicación e incomprensión. La práctica, como un espacio de toma de decisiones, requiere por ello de la mediación del profesor tutor o acompañante, y es gracias a esta mediación oportuna y conducente a la reflexión, más que a la formulación de indicaciones, que se alcanzan varios niveles de aprendizaje. Como sugiere el estudiante Yalanda en su reflexión, hoy más que nunca la clase es el ámbito del diálogo y de la reflexión:

Considero que la clase magistral está fuera de límite y que hoy, en otro sentido, la clase actual se debe llevar a cabo en la lógica de la reciprocidad y la praxis. El docente hace parte del aprendizaje del estudiante. El diario pedagógico es un instrumento de análisis de sucesos, porque cuando se está al frente con los niños se observan muchos problemas, si el docente tiene la disposición de llevar el diario pedagógico podrá analizar los sucesos en el momento (Yalanda, 2015).

El docente, independientemente del contexto y nivel en el que se desempeñe, carga con el pesado fardo de la incertidumbre, como lo expresó uno de los estudiantes durante su práctica. Hay sentimientos de “satisfacción a la vez que preocupación de estar haciendo algo incorrecto”. Solo a través del diálogo que se entabla con otros –pares, en el sentido de la teoría de Vygotsky, y especialistas–, el docente logra dar un sentido pedagógico a sus actuaciones en el aula de clase. El objetivo de la planificación de una clase a distintos niveles (para la clase, para el año escolar, para el desarrollo de una actividad o conjunto de ellas) se ve concretado también gracias a la evaluación formativa, entendida como parte del proceso. Así mismo, la evaluación formativa no es otra cosa que un aspecto del diálogo entre docentes, del docente consigo mismo y con sus estudiantes, y de los estudiantes entre sí. En el aprendizaje es muy relevante que el docente pueda verificar con los estudiantes los efectos de las decisiones que él ha tomado en el desarrollo de la clase o del curso.

Durante la experiencia de este curso de Práctica Docente, se contó con el apoyo de los otros profesores de la licenciatura, en calidad de docentes cooperadores de la práctica, pero su nivel de comprensión de lo que estaba en juego fue muy variable. Por ejemplo, algunas de las parejas de estudiantes se enfrentaron a

cambios en la temática; aunque habían realizado la planificación con el profesor, este había decidido modificar en algún aspecto la temática o el tiempo que les asignaría para la práctica. Esta circunstancia llevó a los estudiantes y al profesor del curso a plantearse una pregunta sobre la responsabilidad que tienen no solo los profesores de práctica de los estudiantes de licenciaturas, sino también la de los profesores cooperantes a quienes las facultades les entregan a sus estudiantes para que los ayuden a formar, para que les hagan el puente entre esas primeras experiencias, pasadas por sentimientos encontrados, y que son definitivas en las maneras como los futuros docentes entenderán cómo y qué leer e interpretar de la vida escolar, más allá de las recomendaciones teóricas y de las experiencias pedagógicas que les brindó la formación universitaria, pues son esas lecturas las que determinan las formas de inserción y actuación profesional futura.

Es así como puede entenderse que interacción no es comunicación, pues la segunda demanda el compromiso por la cooperación pragmática en la construcción del diálogo, la que de suyo exige el intercambio de visiones de mundo y perspectivas de interpretación y lenguajes.

A manera de conclusión

La teoría y la práctica es una diada en permanente cuestionamiento y análisis en la formación profesoral. Así como en algunas experiencias formativas, se sugiere que la formación del etnoeducador y del líder debe permitirle “aprender desde abajo”. Hacer el trayecto del oficio a la profesionalidad consolida procesos de distintos órdenes: en el campo de lo humano, del desempeño profesional y del saber. Por esto, el que la práctica se conciba en los procesos de formación desde los primeros semestres, no es un riesgo sino una necesidad. Las prácticas iniciales que incluyen la observación del ejercicio profesional, así como la intervención puntual en asuntos donde los estudiantes experimentan el hacer del maestro –el control de la disciplina, el manejo del tablero, del espacio y de las instrucciones, la evaluación del aprendizaje, entre otras– se traducen en saber pedagógico y didáctico reflexivo, en el “saber hacer”.

El tránsito por las distintas modalidades de práctica, como ocurre con los rituales de paso, configura lo que se podría llamar la identidad del docente. En este contexto se entiende la identidad como la dignidad, que no es más que tener claro el valor de lo que uno es, o “saberse dar valor” y actuar en consecuencia. Esto quiere decir que es precisamente la dignidad la que le permite al sujeto controlar el entorno para que esta identidad aflore. Así, dignidad e identidad hacen que los entornos sean distintos y posibilitadores de aprendizaje, porque

se permite el descenso, se construyen acuerdos básicos, se intercambian argumentos; la diferencia construye el diálogo, no lo limita.

El docente solo lo es en relación con los estudiantes, la familia, los ciudadanos, los pares. La identidad es, pues, individual por cuanto es constitutiva del ser, de la dignidad; pero a la vez es colectiva porque en la interacción, en el diálogo, existe el reconocimiento, y este constituye la posibilidad de uno verse, de existir, de tener un espacio.

Cierre

No se quiere terminar esta reflexión sobre la práctica sin expresar gratitud a los estudiantes del programa de Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales (UPB-IMA), promoción 2015-20. Volver a leer sus reflexiones sobre el curso de Práctica Docente significó revivir la disposición y el ánimo de todos, revivir las experiencias vitales en “la escuela de vacaciones”.

Estas reflexiones de los etnoeducadores deben servir, especialmente, para resaltar una diferencia fundamental entre los perfiles del licenciado en Etnoeducación del de los otros títulos de licenciatura que se otorgan en Colombia: esa diferencia fundamental está expresada en el carácter comunitario y de liderazgo que ponen en evidencia los estudiantes –hoy egresados de la licenciatura– tanto en sus prácticas como en sus discursos.

En el aula de clase todo comunica, y no precisamente aquello que intencional y formalmente es dispuesto por el profesor, sino todo aquello que a veces escapa a su percepción o deseo. Es en este sentido, y en el marco de la etnoeducación, que la comunicación e interacción en las aulas de clase demandan la formación en el reconocimiento: la formación en etnoeducación es de suyo intercultural, en el pleno sentido del concepto, porque implica el diálogo como el horizonte de comprensión, el respeto de sí y mutuo.

Las reflexiones también recalcan lo importante que es el ejemplo cuando este se da a partir de lo que “el otro conoce”. En suma, para aprender, porque como los mismos practicantes manifestaron: “Uno aprende de los estudiantes”.

Referencias

- Álvarez, I. (5 de mayo, 2016). La siembra y la cosecha. Entrevista llevada a cabo por A. Álvarez [Entrevista de comunicación].

- Arbeláez R., O. L., Álvarez C., A. D. y Montoya M., J. E. (2011). Comunicación y ostensión: hacia una pragmática del sentido. *Lenguaje*, 39(1), 269-292.
- Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, 5, 1-14.
- Blanco, S., Callejas, A., Carretero, M. y Casado, C. (2011). *Contexto Educativo*. Madrid: PEV.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calambás, M. I. (2015). *Diario de campo*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Fiske, J., Hartley, J., Saunders, D., O'Sullivan, T. y Montgomery, M. (1994). *Krey concepts in Communication and cultural studies*. NY: Routledge.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Grueso, L. (2015). *Diario pedagógico*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Habermas, J. (1986). *Ciencia y técnica como ideología*. Buenos Aires: Tecnos.
- Jorba, J., Gómez, A. y Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza aprendizaje de las áreas curriculares*. Madrid: Síntesis.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Olaya S, M. (2015). *Reflexión práctica docente*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Pilcúe-Yule, M. (2015). *Reflexión práctica docente*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Pilcúe-Yule, R. (2015). *Soy lo que soy*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Ramírez R., A. (1 de septiembre, 2012). Colegaje. Formación ética-política y enfermería en Colombia [Mensaje publicado en un blog]. Recuperado de <http://enfermeria-participacion.blogspot.com.co/2012/08/colegaje.html>
- Riascos, G. (2015). *Diario pedagógico*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.
- Truque, E. (2015). *Diario de campo*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.

- Vallejo, A., García, B. y Pérez, M. (1999). Aplicación de un procedimiento basado en la zona de desarrollo próximo en la evaluación de dos grupos de niños en tareas matemáticas. *Revista de Educación Nueva Época*. Recuperado de <http://goo.gl/kOQys8>
- Wertsch, J. V. (1988). *Formación social de la mente. Cognición y desarrollo*. Barcelona: Paidós.
- Yalanda, M. (2015). *Reflexión de práctica*. Documento inédito. Universidad Pontificia Bolivariana. Toribío, Colombia.



La interculturalidad como pensamiento, acción y método. El caso de los kichwa amazónicos ecuatorianos

Tito Merino

ECUADOR

Dalton Pardo-Enríquez

Jairo Tocancipá-Falla

COLOMBIA

Introducción: la interculturalidad como diferencia y convergencia

La interculturalidad es un concepto que en las últimas décadas se ha venido usando cada vez más en diferentes ámbitos de América Latina. Si se asume literalmente, el término refiere a las interrelaciones socioculturales que se plantean entre al menos dos sociedades o culturas; sin embargo, su alcance es complejo, amplio y diverso, como lo atestigua la literatura especializada y no especializada. La mayoría de usos convencionales refieren conceptualmente a “culturas” como una “totalidad” integrada, desprovista de las subjetividades y variaciones interpretativas en el seno de cada grupo humano. La antropología, no obstante, ha demostrado que las culturas, lejos de ser uniformes, unidades “totales” y compactas, son diversas en su interior y dinámicas en el tiempo y espacio; afirmación que la antropología ha venido apoyando desde hace mucho tiempo (Abu-Lughod, 2006; Beattie, 2006; Boas, 1992; Kroeber, 1992).

A pesar de lo anterior, la interculturalidad necesita precisarse cuando nos referimos a ella. Dos de los ámbitos más comunes han sido la salud y la educación.

Justamente a mediados de los cincuenta, en países como México, se empezó a hablar de la “situación intercultural” para referirse a las interacciones que derivan del encuentro de por lo menos dos programas de salud culturalmente diferentes (Instituto Indigenista Interamericano, 1955).

Pero estas interacciones pueden ser de distinto orden, y que en los últimos años han asociado categorías como aculturación –interculturalidad unidireccional dominante–, inculturación –identificación de elementos internos para fortalecer los externos (Rappaport, 2005)–, autorreflexividad o autoanálisis –reflexión propia del sujeto que participa en la relación intercultural o la misma interculturalidad–, que supone inicialmente una relación de mutuo beneficio en la interacción social establecida.

En cualquier caso, la interculturalidad puede dar lugar a múltiples variaciones que están a expensas de las intenciones y prospectivas que tienen los actores en un proyecto común. Para fines expositivos, se consideran dos núcleos grandes de interculturalidad: uno de primer orden, referido a la interculturalidad que ya ha estado vigente como un acontecer histórico propio de las interacciones entre los pueblos, y producto de las relaciones interétnicas que transcurren en el espacio de la escuela, el mercado, la vereda, etc.; interculturalidad evidenciada por los etnólogos y arqueólogos del pasado. Como bien lo señalaba el etnólogo alemán fundador de la antropología estadounidense, Franz Boas (1992, 1896): “(...) la arqueología, así como la etnografía, nos enseña que las relaciones entre tribus vecinas siempre han existido y se han extendido por grandes áreas” (p. 91).

El otro, que denominamos interculturalidad de segundo orden, corresponde con un nivel de la política nacional o educativa, que revela el campo de poderes por el reconocimiento o la imposición de ciertos valores que se ilustran como necesarios en un contexto particular. Así, la interculturalidad se presenta como el antídoto a las manifestaciones multiculturalistas o pluralistas que se muestran neutras y hasta románticas, sin poca proactividad hacia un fin efectivo que contribuya a redefinir los términos de colonialidad, en las cuales se han asentado históricamente las relaciones entre los pueblos y, en particular, con el Estado.

Para López (1996, citado en Rappaport 2005, p. 5), el interculturalismo implica la “apropiación selectiva de conceptos a través de las culturas en los intereses de construir un diálogo plural entre iguales”. Pero esto significa algo más. La misma antropóloga Rappaport nos sugiere que el interculturalismo puede ser visto al menos desde tres campos interrelacionados: en primer lugar, como un método que se emplea para “apropiar ideas externas”, lo que se logra a través de redes de activistas, colaboradores, entre otros, en una “esfera común de interacción”. En segundo lugar, el interculturalismo puede ser visto como una “filosofía

política utópica dirigida a alcanzar el diálogo interétnico basado en relaciones de equivalencia y en construir un modo particular de ciudadanía indígena en una nación plural”. En tercer lugar, el interculturalismo plantea un “desafío a las formas tradicionales de investigación etnográfica, reemplazando la clásica descripción densa con la colaboración y la conversación comprometida” (p. 7).

Esta autora plantea la interculturalidad como método, filosofía y como desafío a las prácticas etnográficas, lo que la define inicialmente como de segundo orden. Esto no quiere decir que no tenga un sustento en las de primer orden, pues las relaciones que ella mantiene con sus colegas coinvestigadores nativos, partieron justamente de un conocimiento preliminar que en algún momento tuvo en el campo de pensamiento y acción común a los nasa. Nuestro planteamiento es que con mayor o menor grado de diferencia, la interculturalidad puede transcurrir desde el campo de las relaciones espontáneas que se dan en el día a día y que luego se tornan históricas –de primer orden–, hasta aquellas –de segundo orden– en las cuales las intencionalidades que se avizoran en la academia o en las políticas las agencia el Estado so pretexto de mantener el lema de que es un Estado tolerante, plurinacional e intercultural.

Este capítulo se enfoca en documentar los dos tipos de interculturalidad referidos, de primer y segundo orden, que, como ya se indicó, no son dominios separados sino interrelacionados. En la primera sección se aborda el camino jurídico allanado a través de la Constitución del Ecuador y su aplicación que reivindica estos valores de interculturalidad. Se examinan dos entornos, uno constitucional y el otro referido a la experiencia alcanzada por la UEA frente a las nacionalidades y las instituciones.

En la segunda sección se examina la interculturalidad de primer orden, particularmente en el caso de los kichwa de Pastaza. En la tercera sección se hace una aproximación a la interculturalidad de segundo orden en la que se destaca la creación de un espacio de diálogo que posibilita un conjunto de reflexiones y acciones que vinculan a los pueblos y grupos amazónicos, con una institución de educación superior, la Universidad Estatal Amazónica (UEA) y al propio Estado ecuatoriano. La última sección se refiere a la importancia de acercar los dos tipos de interculturalidad, lo que puede potenciar nuevos escenarios dinámicos de interacción social y cultural.

Finalmente, una nota metodológica de interculturalidad amerita destacarse: desde una perspectiva de los orígenes territoriales, este texto fue escrito por un kichwa, un ecuatoriano ciudadano y un colombiano ciudadano, cada uno escribió una parte: Tito, lo correspondiente a los kichwas; Dalton, lo referido a la Constitución Política del Ecuador; y Jairo, la parte teórica y la articulación de

los textos en un todo. Un desarrollo sobre este ejercicio metodológico amerita un mayor espacio al dedicado aquí, pero este es un buen comienzo.

La interculturalidad a la luz de la Constitución ecuatoriana de 2008

Al Ecuador se le conoce como un país con identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica; es decir, que sus territorialidades son bien marcadas por sus espacios de riqueza arqueológica, lingüística, histórica y artística. En este contexto se desarrollan comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas con características específicas en vestimenta, dialectos, lenguas, costumbres, gastronomía y en la forma de aprovechar y utilizar sus recursos naturales, etc. Términos como cultura, cultural, culturalmente, étnico-culturales, socioculturales, pluricultural, pluriculturales, interculturales aparecen en la Constitución ecuatoriana de 2008, y hacen referencia al desarrollo de espacios propios de una cultura en términos genéricos que suponen una relación estrecha con su ambiente y su interrelación con otras culturas. De la relación entre los diversos pueblos y nacionalidades con su entorno físico, mediante sus actividades, y entre las propias actividades, se generan elementos que ayudan a consolidar el término de interculturalidad.

En el marco de la Constitución ecuatoriana, la interculturalidad se relaciona con el fortalecimiento de derechos civiles, económicos, sociales y colectivos de los diversos pueblos, generando, de alguna manera, garantías para su cumplimiento: la participación en todos los niveles de la ciudadanía en la toma de decisiones, así como en la planificación, gestión y control que permita construir poder ciudadano; en el reconocimiento al trabajo, derecho a la propiedad y producción en todas las esferas que permita la generación de empleos; y en la gratuidad de la educación y la salud, derecho a la vivienda, producción de alimentos, manejo de recursos naturales y apoyo a la ciencia y la cultura orientadas al bien común. Aspectos que son repensados por el Estado con miras de la inclusión y la equidad sociales con enfoques sistémicos generacionales hacia una integración latinoamericana.

Cuando se habla de aplicación de los derechos, el Estado ecuatoriano garantiza de forma integral su cumplimiento; es decir, si se habla de salud, se estaría garantizando al mismo tiempo el derecho al agua, la alimentación, la educación, la cultura física, el trabajo, la seguridad social, los espacios sanos que de alguna manera contribuyen al bienestar. El artículo 32 de la Constitución ecuatoriana de 2008 hace referencia a la salud como un derecho garantizado. Es evidente que un derecho viene relacionado con otros derechos, los mismos que son ga-

rantizados mediante políticas públicas en las diversas esferas: en lo económico, lo social, lo cultural, lo educativo y lo ambiental.

El reconocimiento de la diversidad sociocultural del Ecuador hace que sea considerado como pluricultural. En esta diversidad, la esfera cultural se constituye fundamental para entender y garantizar los derechos ciudadanos de los ecuatorianos y, en este caso, la prestación de sus servicios, regidos por principios de “equidad, universalidad, solidaridad, interculturalidad, calidad, eficiencia, eficacia, precaución y bioética, con enfoque de género y generacional” (artículo 32; Asamblea Nacional Constituyente, 2008). Ya la interculturalidad aparece como un principio de la participación permanente de la ciudadanía en los diferentes procesos sociopolíticos, que permite construir el poder ciudadano. El artículo 95 de Constitución de 2008 manifiesta que “la participación se orientará por los principios de igualdad, autonomía, deliberación pública, respeto a la diferencia, control popular, solidaridad e interculturalidad” (nuestro énfasis). Es decir, no se puede hablar de interculturalidad si no se da la participación y la concertación de las diversas culturas en la construcción de los procesos sociopolíticos; por ejemplo, en el ejercicio de los derechos políticos de elegir y ser elegido.

En este sentido es importante, por parte del Estado, la elaboración de políticas integrales que regulen y garanticen la aplicación de derechos y principios considerados especialmente en la soberanía territorial, biodiversidad e interculturalidad del territorio ecuatoriano. El Estado ecuatoriano se organiza territorialmente en regiones, provincias, cantones y parroquias rurales; por razones de conservación ambiental, étnico-culturales o de población, se considera, además, la creación de regímenes especiales. Dentro de esta categoría territorial se contemplan los distritos metropolitanos autónomos, la provincia de Galápagos y las circunscripciones territoriales indígenas y pluriculturales. En este aspecto, el artículo 257 de la Constitución (2008) reza lo siguiente: “En el marco de la organización político administrativa podrán conformarse circunscripciones territoriales indígenas o afroecuatorianas, que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se regirán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con los derechos colectivos”.

Las circunscripciones territoriales indígenas (CTI) se constituyen en la vía para que los pueblos y las nacionalidades indígenas tengan sus propios espacios de gobierno regidos por principios de interculturalidad y plurinacionalidad; es decir, el sentido de interculturalidad no está únicamente en lo sectorial, sino en lo universal de las cosas, en el reconocimiento de aspectos laborales, de territorio, de producción y consumo, que permita desarrollar y mejorar la calidad de vida. El artículo 275 de la Constitución entiende al régimen de desarrollo como “el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políti-

cos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del Sumak kawsay”. El buen vivir contempla derechos y responsabilidades en el marco de la interculturalidad, el respeto a las diversidades y de convivencia armónica con su entorno.

Otro de los aspectos que el Estado ecuatoriano contempla y en el que la interculturalidad pone su marca, es el sistema nacional de inclusión y equidad social. Es decir, según el artículo constitucional 340, la interculturalidad se hace presente en “el conjunto articulado y coordinado de sistemas, instituciones, políticas, normas, programas y servicios que aseguran el ejercicio, garantía y exigibilidad de los derechos reconocidos en la Constitución (...)”. Así, el sistema nacional de inclusión y equidad social deberá estar articulado con el “Plan Nacional de Desarrollo y al sistema nacional descentralizado de planificación participativa (...) bajo criterios de calidad, eficiencia, eficacia, transparencia, responsabilidad y participación”. El mismo artículo deja claro que “el sistema se compone de los ámbitos de la educación, salud, seguridad social, gestión de riesgos, cultura física y deporte, hábitat y vivienda, cultura, comunicación e información, disfrute del tiempo libre, ciencia y tecnología, población, seguridad humana y transporte”.

En el ámbito de la salud nacional, se reconoce la diversidad social y cultural, guiada por la interculturalidad; tema que fue recurrente cuando se empezó a emplear el término. En el artículo 358 de la Constitución se da a conocer la finalidad y el reconocimiento del sistema nacional de salud: “El sistema nacional de salud tendrá por finalidad el desarrollo, protección y recuperación de las capacidades y potencialidades para una vida saludable e integral, tanto individual como colectiva, y reconocerá la diversidad social y cultural”. El Estado también contempla, en todos sus niveles de Gobierno, el principio de interculturalidad en aspectos de hábitat y vivienda: “Elaborará, implementará y evaluará políticas, planes y programas de hábitat y de acceso universal a la vivienda, a partir de los principios de universalidad, equidad e interculturalidad, con enfoque en la gestión de riesgos” (artículo 375, numeral 3).

Además, se habla del sistema nacional de cultura, integrado por las instituciones del ramo, en el cual el Estado ecuatoriano ejerce su rectoría con respeto a la interculturalidad. En su artículo 378 manifiesta:

El Estado ejercerá la rectoría del sistema a través del órgano competente, con respeto a la libertad de creación y expresión, a la interculturalidad y a la diversidad; será responsable de la gestión y promoción de la cultura, así como de la formulación e implementación de la política nacional en este campo.

En esta instancia, ya no se habla únicamente de la interculturalidad como principio, sino del respeto y el ejercicio de la interculturalidad. Igualmente, en

el artículo 423, numeral 4, se plantea el compromiso del Estado ecuatoriano en “proteger y promover la diversidad cultural, el ejercicio de la interculturalidad, la conservación del patrimonio cultural y la memoria común de América Latina y del Caribe (...)”. Se puede atribuir a que la relación del Estado con su territorio se establece a través de la diversidad de actividades en sus diferentes esferas que sobrepasan al mismo dominio estatal. Es decir, no se puede entender la interculturalidad únicamente a la luz del Estado, es necesario comprender la relación sistémica que trae consigo la interculturalidad frente a las otras esferas sociales; es decir, cómo se desarrolla en las esferas económica, educativa, política, gubernamental, de la ciencia y la tecnología; de igual manera, en lo cultural, la sociedad, e incluso en lo personal.

Ya en la esfera económica se habla de industrias culturales. Entender la industria a partir de la interculturalidad es un elemento desafiante de la misma sociedad, y aún más desafiante es concebir la interculturalidad a partir del mismo ser. Así las cosas, ¿será posible hablar o entender la interculturalidad a partir de una sola persona?; o ¿cómo una persona se comunica consigo mismo?, pero también ¿cómo interactúa en su propio medio o en otros entornos institucionales—como en la universidad o con otros grupos humanos— o, como es el caso del Ecuador, frente a otras nacionalidades y pueblos mestizos?

Poblamiento de América, fragmentación y pueblos del pasado

La nacionalidad kichwa de Pastaza se autodefine como un pueblo originario de América. El territorio que actualmente ocupa está localizado en el segmento noroeste de la cuenca del Marañón. Las cuencas orinocense, amazónica y rio-platense ocupan la mayor parte del continente suramericano. Si bien todavía existen controversias sobre el periodo estimado de las evidencias de la presencia del hombre en América, autores como Guidon y Delibrias (1986) sugieren un tiempo de 32 000 años—cifra que sigue ampliándose en la medida en que nuevas investigaciones marcan nuevos periodos—. Algunas de estas migraciones se originaron en el extremo noreste del continente asiático, cruzaron el puente natural que se formó durante las glaciaciones de hace 40 000 y 12 000 años.

Durante muchos años, numerosas tribus se desplazaron ocupando los espacios continentales, desplazamientos que implicaban, en algunos casos, la separación de segmentos tribales. Estas sucesivas separaciones originaron la diversidad lingüística, conocimientos, saberes, tradiciones, tecnologías, cosmovisión, que a lo largo de la vida sirvieron para ir definiendo la diversidad cultural en la cuenca amazónica. Algunas tribus cruzaron el estrecho de Bering, o procedieron de

Europa, según referencias relativamente recientes (Lazcano, 2012), tomando direcciones diversas, pero particularmente hacia el sur y el este. Vivieron de la caza y la recolección de frutos y semillas en los bosques y la pesca en lagos, ríos y mares.

Algunas tribus avanzaron hacia Centroamérica, a la meseta mexicana y a las selvas de Yucatán. Las tribus del Caribe avanzaron hacia América del Sur, y se cree que sus descendientes son los actuales waodanis. A estas tribus se debe el conocimiento de la chonta, *Bactris gasipaes* Kunth, una palma ampliamente difundida en la cuenca amazónica y el Chocó Pacífico colombiano. Hace 3000 o 4000 años recorrieron la cuenca amazónica y lo dejaron como legado para otros grupos humanos.

En una mirada amplia, estos pueblos de “antes del pasado” (antepasados), son en línea ascendente de los que no se tiene memoria; vivieron en el continente americano desde hace más de 32 000 años, pasaron a la cuenca amazónica hace 3000 o 4000 años, desarrollaron su conocimiento basado en la biodiversidad y adquirieron mucho poder en el manejo de este conocimiento. A estos hombres y mujeres del conocimiento se les llamaban los yachak o shamanes, como se conocen en otras latitudes. Su técnica de aprendizaje es el sasy, que consiste en la meditación profunda, en el retiro de la vida mundana, la abstinencia de la energía mala; de esta manera hacen posible la intercomunicación con los seres sagrados de la selva, las montañas, las lagunas y otros sitios sagrados. Pero también aprendieron sobre los ciclos biológicos, fenológicos, el conocimiento de las plantas, recolección de frutos, cultivo de chakra, uso medicinal de plantas, uso artesanal de materiales vegetales, artesanía de las maderas y las lianas.

Posteriormente aparecieron los hombres tayak, que se diferenciaron por incorporar el conocimiento de las piedras para fabricar hachas, puntas de lanzas, puntas de flechas, cuchillos, boleas, tallado de las piedras para metates y piedras de moler, piedras para edificaciones y caminos. Cada gran yachak aprendía de los espíritus sagrados un lenguaje que expresaba en su yachay taki (canto sagrado), que pasaba a ser como un guía espiritual para la formación del sacharuna (hombre amazónico) y la sachawarmi (mujer amazónica). De generación en generación aplicaban en la cotidianidad, la caza, la pesca, el uso de plantas medicinales, la recolección de frutos comestibles, la elaboración de artesanías, el cultivo de los sistemas agrícolas y el ataviado personal del hombre y la mujer. Todo aquello formaba parte de la cultura e identidad amazónica. Saberes y conocimientos que compartían con otros pueblos vecinos o lejanos de conformidad con sus aspiraciones. Desde allí ya se aplicaba la interculturalidad.

Pueblos ancestrales de los kichwas amazónicos

Los ancestros de los kichwa son los parientes en línea ascendente de los que se tiene memoria, quienes crearon los ayllus (familias ampliadas), que tienen su origen en las tribus y se reproducen de generación en generación a través de padres, abuelos, bisabuelos, tatarabuelos y por influencia de las migraciones provenientes de los valles interandinos.

El espacio delimitado por las cuencas de los ríos Napo, Pastaza y Marañón fue ocupado por la llamada nacionalidad sapara. Se estima que había unos 200 000 habitantes en el siglo XVI, cuando los misioneros encontraron estas tribus. Los oa o decagua habitaron en la cuenca del Bobonaza. La tribu sapara de los gayas mantenía guerras frecuentes contra los oa, quienes fueron conducidos por los misioneros a las riberas del Napo, donde habitaron en el puerto Santa Rosa de Oas. Los omagua habitaron en las islas que se forman en el Amazonas desde la desembocadura del Putumayo. Su influencia se extendió hasta los ríos Pastaza y Napo.

Los quijo habitaron en la cuenca del río Coca, al parecer fueron comerciantes que intercambiaban productos en los valles interandinos, lo que actualmente es la región amazónica ecuatoriana, y adoptaron tempranamente la lengua kichwa. En lo que sigue se abordará parte de esta historia y su relación con los procesos de interculturalidad de primer y segundo orden.

Orígenes de la nacionalidad kichwa en la Amazonia

Los pueblos ancestrales que dieron origen a la nacionalidad kichwa, en la región amazónica ecuatoriana, son los quijos que se encuentran en su territorio, principalmente en Archidona y Loreto, desde donde se han dispersado hacia Coca, Putumayo, Payamino, Suno, Anzu, Arajuno, entre otros. Los saporas que adoptaron la lengua kichwa están dispersos en la cuenca del Bobonaza, Curaray, Puyu, Pindo, primordialmente. Algunos investigadores han clasificado a los kichwa como kichwa canelos y kichwa quijos, que mantienen también diferencias dialectales debido a la interculturalidad voluntaria entre pueblos amigos, y la interculturalidad forzada por los pueblos colonizadores, como los españoles.

La razón por la que los pueblos o tribus pertenecientes a la nación sapara dejaron de hablar su lengua, dando origen a la nacionalidad kichwa de Pastaza por hablar este idioma, tiene tres momentos cruciales y simultáneos. El primer momento comenzó antes de la llegada de Cristóbal Colón y consiste en las relaciones entre los pueblos vecinos de la cuenca amazónica, principalmente con las actividades

de intercambio de la sal, conocimientos de la biodiversidad, saberes espirituales, tecnologías artesanales, aparejos de caza y pesca, entre otros. Algunas aún se realizan y se dan de manera voluntaria, equitativa y solidaria.

El segundo momento se inició con las incursiones de los misioneros, que tenían la intención de civilizarlos y cristianizarlos, obligándoles a todos a renunciar a formas de vida ancestral, que eran supuestas prácticas paganas para aprender y vivir como personas “civilizadas”, argumento que les sirvió para imponer un idioma unificador que los diferenciara entre los supuestos salvajes y los supuestos cristianos. De este proceso se dieron fenómenos conocidos como el sincretismo, el cual se refiere a la combinación dialéctica de distintas prácticas, géneros y estilos que revelan “momentos del encuentro y de relaciones de poder desiguales. En espacios coloniales, el repertorio religioso podría ocupar espacios culturales en modos que reproducen un orden religioso hegemónico y borran las prácticas religiosas subalternas” (Comaroff, 1991; Silverstein, 2010). Igualmente, la inculturalidad, como se indicó anteriormente, es otra forma de interculturalidad dirigida.

El tercer momento se dio cuando las relaciones entre los “blancos” y los “indios” se volvieron conflictivas y violentas, debido a las resistencias de los pueblos originarios a aceptar costumbres raras y desconocidas, especialmente la sedentarización en haciendas y pueblos fundados por los blancos, que significó la esclavitud y el ejercicio de la violencia sobre los indios. Era frecuente hablar de rebeliones de grandes líderes que causaron muertes, incendios y destrucción de los nuevos asentamientos de los blancos. Por ello fueron perseguidos tanto tiempo hasta capturarlos y cobrar venganza contra aquellos líderes que daban inhumanas torturas como escarmiento. Este proceso obligó a muchos pueblos nativos a esconder su identidad para escapar de la persecución, especialmente considerando la supervivencia de sus familias y pueblos, dejando de hablar su propio idioma para adoptar el de los supuestos “civilizados”, ya fuera el castellano o algún idioma nativo, en el caso nuestro, el runa shimi (lengua de la gente). En este momento se dio, además, la interculturalidad entre diferentes pueblos amazónicos y andinos, empero también con los blancos, de manera prudencial o impuesta.

Senderos de la interculturalidad kichwa de Pastaza

Los pueblos originarios mantuvieron sucesivas separaciones por seguir senderos distintos en todo el territorio americano, que ocasionaron la diversidad lingüística y de conocimientos, saberes, tradiciones, tecnologías y cosmovisión, que a lo

largo de la vida sirvieron para ir definiendo la diversidad cultural en la cuenca amazónica. Pero volvieron a encontrarse después de cientos o miles de años en el camino de la vida, muchas veces de forma conflictiva y otras veces, pacífica. Es así como se fue originando el proceso intercultural.

Los pueblos amazónicos, a lo largo de la historia, han desarrollado esencialmente dos procesos de relaciones: una sustentada en el pensamiento colectivo, el intercambio, la solidaridad, la inclusión, la adopción, el respeto, la equidad, la transmisión de los conocimientos, los modos de vida, las costumbres, la religión, el desarrollo artístico, en general, todo lo que se expresa en la vida tradicional de un pueblo. Y la otra mantenida en la acción belicosa: la guerra, las matanzas, la exclusión, pero permitiendo a su vez el proceso intercultural, por cierto, muy cuestionado por sus impactos desastrosos social y ambientalmente.

En 1581, los dominicos fundaron Canelos, “Tierra de la canela” –en la desembocadura del río Pindo–, que es coterráneo de la fundación de Archidona “Ruku Llakta”. Estas dos “fundaciones” representaron las principales puertas de entrada al Amazonas desde la ciudad de Quito, con fines de conquista y ocupación territorial por los europeos. Archidona se encontraba cerca al río Grande (Jatun Mayu) –hoy conocido como río Napo– y servía de límite norte del territorio, el cual era controlado por la nación sapara; y Canelos, junto al río Bobonaza –principal afluente del gran río Pastaza–, limitaba por el sur con el territorio sapara. Tanto el Pastaza como el Napo nacen en la cordillera Oriental andina y se unen en el río Marañón, haciendo de esa unión el límite este del territorio sapara, y el oeste, con las estribaciones de la cordillera Oriental de los Andes. Pero las incursiones de los misioneros se extendían mucho más allá de esos límites, y fue considerado siglos atrás como la provincia de Maynas adscrita a la Audiencia de Quito. Por lo tanto, la ruta Quito, Papallakta, Archidona, Puerto Napo y Marañón cubrió todas las poblaciones de esa cuenca y sus afluentes. Y la ruta Quito, Baños, Canelos, Andoas y Marañón sirvió para conectarse con los pueblos de esta cuenca y sus afluentes. El margen derecho del río Pastaza y el margen izquierdo del río Napo eran territorios controlados por otras naciones, tribus y etnias diferentes a los sapaaras, donde a veces mantenían contactos pacíficos y en otras, enfrentamientos violentos. Este fue el escenario que facilitó la interculturalidad pacífica, voluntaria, equitativa y solidaria, por un lado, empero también la interculturalidad forzada, violenta, excluyente, dominante y racista, por otro.

Algunos ejemplos de esta interculturalidad están relacionados con las haciendas caucheras y las colonizaciones de comienzos del siglo XX; época que significó para los pueblos originarios, conocer la esclavitud y sus prácticas de genocidio, lo que motivó movilizaciones de familias, comunidades y pueblos desde su te-

ritorio hasta tierras lejanas y desconocidas, para cubrir la falta de esclavos que desaparecían por diferentes motivos. Recientemente vino y persiste la época petrolera que atrae a personas de muchas partes a nivel nacional e internacional. Unos vienen por sus atractivos salarios, otros para extraer recursos naturales, pero la mayoría para colonizar tierras.

Hablando de espacio, encontramos las cuencas fluviales que por su facilidad para la movilización y visita entre las comunidades, eran las principales referencias interétnicas, incluso existen pueblos que tomaron el nombre de los ríos para diferenciar su identidad. Por ejemplo, Napu runas (gentes del Napo), Curaray llakta (pueblo de Curaray), etc.

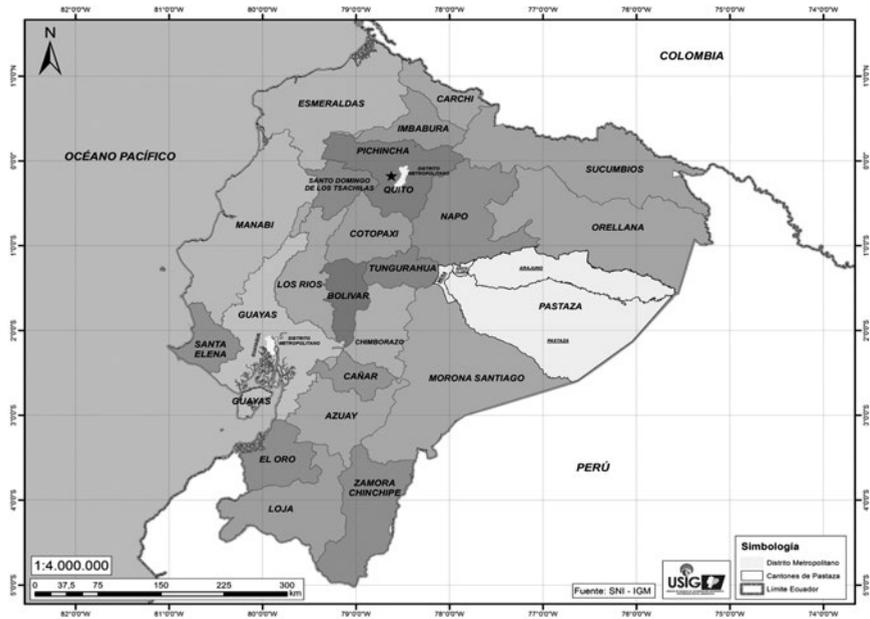
Sobre otros tiempos, las estaciones de crisis sociales, económicas, políticas, ambientales, pero también de excedentes productivos, abundancias, bonanzas, condiciones óptimas ambientales y buen clima, motivaron desplazamientos e interacciones en distintos órdenes. Todos estos acontecimientos crearon oportunidades para que la interculturalidad promoviera innovaciones en los conocimientos, saberes, tecnologías, artes y artesanías, facilitando así alianzas y acuerdos, y fortaleciendo valores, principios, etc.

La interculturalidad de la nacionalidad kichwa de Pastaza en la actualidad

La estructura organizativa de la nacionalidad kichwa de Pastaza comienza a partir de la conformación autónoma de un ayllu (familia ampliada), el cual puede incluir a diferentes parejas matrimoniadas que comparten la vivienda, las chacras, los aparejos, las herramientas y las canoas. La unión de ayllus autónomas forman un ayllullakta (comunidad de familias), que cumple con ciertas precisiones para ser considerada como comunidad: la ubicación geográfica, la distancia, número de ayllus, la extensión del territorio, por ejemplo. La unión de ayllullaktas conforman el pueblo, y la unión de pueblos conforman la nacionalidad kichwa de Pastaza, la cual está conformada por doce pueblos ancestrales: San Jacinto del Pindo, Copataza, Santa Clara, Arajuno, Villano, Curaray, Kawsak Sacha, Canelos, Pakayaku, Sarayaku, Boberas y Anzu. Hay pueblos que agrupan desde cinco comunidades hasta 37, que sumados dan un total de 170 comunidades que califican como tales. Para fines de legalización de sus territorios y ejercicio de sus derechos, se han amparado con denominaciones que otorgan personerías jurídicas como comunas, asociaciones, colonias, fincas, federaciones u organizaciones. Estas jurisdicciones comunitarias, muchas veces están superpuestas por límites de los bloques petroleros y gobiernos autónomos descentralizados (GAD)

del Estado ecuatoriano, como las parroquias, los cantones y las provincias, los distritos, los circuitos o los bloques petroleros (Figura 12).

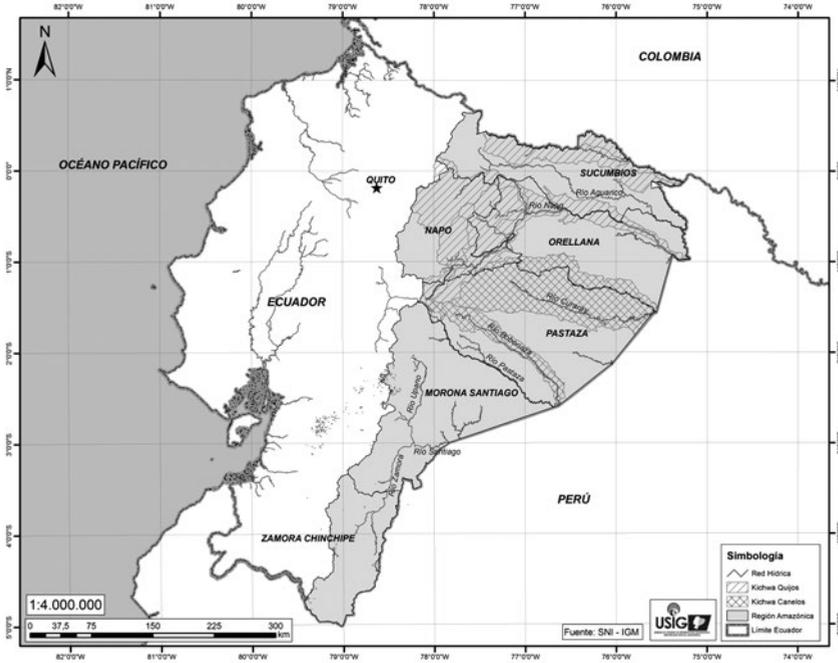
Figura 12
Mapa de Ecuador y sus provincias



Tomado de la Unidad de Sistema de Información Geográfica – Instituto Geográfico Militar, 2012.

De conformidad con las relaciones entre los pueblos mestizos, campesinos y colonos, el territorio kichwa se divide en tres zonas: la primera es la zona de colonización –en esta franja están los pueblos de San Jacinto, Anzu, Arajuno y Santa Clara, que tienen una fuerte incidencia urbana, mercantil y egocéntrica—. La segunda es la zona de amortiguamiento, cuyos pueblos, justo en la frontera de la colonización, aunque sufren la incidencia urbana, mercantil y egocéntrica, todavía aplican sus conocimientos, saberes y tecnologías ancestrales en las chacras, su forma de vida solidaria, los principios de la minga (trabajo colectivo y participativo) y la participación de los excedentes de producción familiar; estos pueblos son: Canelos, Villano y Copataza. La tercera zona representa los territorios alejados de las presiones urbanas, mercantiles y egocéntricas. Aunque mantiene contactos con centros urbanos esporádicamente, depende en su mayoría de los conocimientos, los saberes y las tecnologías ancestrales que les garantiza la pervivencia; aquí se encuentran los pueblos de Pakayaku, Sarayaku, Boberas, Curaray y Kawsak Sacha, todos con sus respectivas comunidades (Figura 13).

Figura 13
Mapa del territorio kichwa y sus doce pueblos



Tomado de Unidad de Sistema de Información Geográfica – Instituto Geográfico Militar, 2012.

De acuerdo con las relaciones interétnicas, podemos encontrar cuatro direcciones permeables que han facilitado la interculturalidad de los ayllus, comunidades y pueblos de la nacionalidad kichwa de Pastaza (Figura 14). Los ayllus de las comunidades que pertenecen a los pueblos de Santa Clara, Anzu, Arajuno y Curaray reciben influencias culturales relacionadas con los antiguos pobladores del Napo, que adoptaron la lengua kichwa por las razones ya explicadas. Las comunidades de los pueblos Pakayaku, Canelos, San Jacinto y Copataza mantienen la interculturalidad con pueblos de las nacionalidades achuar y shuar de Pastaza y Morona Santiago. Las comunidades de los pueblos de Sarayaku, Boberas y Kawsak Sacha son influenciadas culturalmente por los pueblos del Perú que viven en las cuencas de los ríos Pastaza, Tigre y Curaray. Las comunidades del pueblo de Villano son descendientes de los antiguos pobladores saporas de Wituk Ilakta (pueblo Wituk), que fue fundado por los misioneros dominicos en la cabecera del río Villano, pero que desapareció a mediados del siglo XX. Actualmente reciben influencias de los colonos y shuaras migrantes, por los trabajos de las petroleras. También está el pueblo kichwa de Morete Cocha, ubicado en la parte alta del río Conambo dentro del territorio kichwa, allí viven

familias sáparas y achuaras migrantes del margen izquierdo del río Pastaza. Sus dirigentes aún no deciden integrarse a la nacionalidad kichwa, por antiguas rencillas suscitadas por la disputa de las misiones evangélicas y católicas en la década de los ochenta, que dividieron a los ayllus y a las comunidades para efectos de evangelización.

Figura 14
Los círculos de la interculturalidad en los kichwa



Elaboración propia.

Hoy (2015-2016), el territorio de la nacionalidad kichwa de Pastaza, sus comunidades y pueblos, limitan al norte con la provincia de Napo, el territorio waodani y el Parque Nacional Yasuní. Al sur con algunas fincas colonas y los territorios shuar, sápara y achuar. Al este con el territorio andwa y el límite internacional con el Perú. Al oeste con la frontera de la colonización agrupadas en varias parroquias y cantones.

El territorio de los pueblos San Jacinto, Anzu y Santa Clara está rodeado por las fincas de colonos mestizos. Por lo tanto, solo en la provincia de Pastaza se encuentran siete nacionalidades: achuar, andwa, kichwa, shiwiari, shuar, sápara y waodani. Aunque no poseen territorios globales, existen organizaciones de afroecuatorianos. Los mestizos estarían representados en las parroquias rurales y urbanas que no involucran territorios de las nacionalidades. En consecuencia, esta diversidad cultural sustenta un verdadero potencial para implementar procesos interculturales y gobiernos plurinacionales, aplicables en el ordenamiento territorial, la planificación participativa, la educación incluyente y el desarrollo sustentable, con visiones, valores y principios de equidad, solidaridad, justicia, transparencia, armonía y conocimientos científicos y ancestrales.

La comunidad kichwa Nina Amarun: antecedentes y contexto

La comunidad kichwa Nina Amarun se encuentra en la cuenca baja del río Curaray, comparte con las comunidades Valle Hermoso y Pavacahi un bloque territorial legalizado en 1992, de unas 50 000 hectáreas. Pertenece al pueblo ancestral kichwa Kawsak Sacha. Al norte limita con el Parque Nacional Yasuní; al sur con el territorio de la nacionalidad sapara; al este con el territorio de la comunidad Lorocahi; y al oeste con la comunidad de Valle Hermoso. Actualmente, a Nina Amarun la componen doce ayllus, cuyos ancestros vivieron en este sitio antes de la creación de las haciendas colonas de Porvenir, Ceilán, Victoria, Puerto Bolívar, San Antonio, principalmente; con familias provenientes de Perú, Quito y Pelileo, entre ellos, Jorge Garcés, José Garcés, Bolívar Garcés, Antonio Garcés, y las familias Vinueza, Arcos, Burbua y Bohorques. Estas familias fueron esclavizadas por los hacendados caucheros con el sistema de resguardos indígenas, que les facilitaba a los colonizadores asumir la supuesta responsabilidad de proteger, civilizar y cristianizar, obligación flagrantemente violentada. La guerra entre Ecuador y Perú, acaecida en 1941, obligó a todos los habitantes de la cuenca del Curaray a abandonar sus haciendas, comunidades y pueblos, para evitar ser deportados a otros lugares del bajo Amazonas. Los colonos se fueron a Puyo, Arapicos, Macas, Tena, Napo, Coca, Tiputini, Nuevo Rocafuerte, entre otras localidades, mientras que los nativos se fueron a Curaray, Villano, Pindo, Boberas, Sarayaku, Pakayaku y Canelos. Conseguida la legalización global de los territorios ancestrales de la nacionalidad kichwa y otras nacionalidades en 1992, algunos ayllus decidieron volver a refundar los antiguos poblados ancestrales.

Figura 15

Nietos de Tito Merino en Nina Amarun



Las familias que retornaron son Kisto Aguinda, que tiene parentesco con los ayllus de la comunidad Chambira de Napo; su esposa Graciela Tapuy, cuyos padres son de la comunidad Pitacocha, Cantón Arajuno; Miguel Cuji, que viene de la comunidad Puka Yaku, perteneciente a la nacionalidad andwa y es casado con la hija de Kisto; Cecilio Canelos, que proviene de la comunidad de Canelos, casado con la hija de Kisto; Darwin Aranda, oriundo de la comunidad Sarayaku, casado con la hija de Kisto; y Tito Merino Gayas y su esposa Pacífica Santi, descendientes sáparas de la comunidad de Pakayaku (Figura 15). Las demás familias son jóvenes matrimonios con los hijos e hijas de la comunidad kichwa Nina Amarun y son de diferentes comunidades kichwas de Pastaza.

Las comunidades kichwas de la comuna San Jacinto del Pindo: otras experiencias de formación territorial

Los fundadores de la comuna San Jacinto del Pindo son antiguos pobladores de lo que hoy es la ciudad de Puyo. En el sitio donde están construidos los edificios de la Misión Dominicana, la Policía Nacional, el Parque 12 de Mayo, en el centro de la ciudad y sus alrededores, estaban las chozas y bohíos de las familias kichwas. Ellos eran sobrevivientes de un ataque traicionero por parte de los shuaras, que desoló la población kichwa del Pindo y se refugiaron en Canelos. Después de un tiempo regresaron y levantaron sus viviendas en este lugar.

Por ser un sitio ubicado casi en la parte central del largo viaje entre Baños y Canelos, se constituyó en refugio de los viajeros, entre los principales, misioneros, comerciantes, exploradores, aventureros, etc. También creció en importancia por ser un punto de encuentro entre los senderos que conducían hacia y desde el Napo y Archidona, al norte, y Arapicos y Macas, al sur. Por esta razón, el padre Álvaro Valladares, con sentido visionario, organizó a los kurakas de Canelos para realizar una ceremonia de fundación con el nombre de Puyo, lo que aconteció el 12 de mayo de 1892, que muy pronto sustituiría la importancia de Canelos, fundada varios siglos atrás, en 1581.

Los colonos blancos, mestizos y kichwas de la parte andina, que vinieron acompañando a los misioneros para ayudar en sus obras de evangelización, educación y construcción, y otros por comercio e intercambio de productos, buscadores de oro, exploradores de la canela, se fueron radicando en esta población. Ellos utilizaron diferentes argucias nefastas ya conocidas para desplazar paulatinamente a los pobladores originarios, quienes, para evitar conflictos y resistencia que empeoraría su situación de derecho y justicia, se alejaron a otros lugares

prudencialmente separados, para no desconectarse de los servicios que ofrecían los colonos y los misioneros.

En 1900, viendo que la colonización no paraba, el kuraka Palati luchó y recibió del general Eloy Alfaro un título de propiedad de 7 millones de acres (aproximadamente 2 800 000 ha), que fue literalmente enterrado y legalmente olvidado cuando el jefe murió. A pesar de lo sucedido, la colonización se expandía cada vez más, e invadía los territorios de las comunidades originarias. Impulsado por esta razón, el líder kichwa Severo Vargas, luchó para conseguir que el presidente Velasco Ibarra estableciera formalmente en 1947 la comuna San Jacinto del Pindo, cuyo primer presidente fue el mismo Severo Vargas. Esta lucha dio sus frutos al conformarse un territorio aproximado de 20 000 ha. Sin embargo, 2000 ha también fueron invadidas por los colonos con sus repetidas argucias que se revelan hoy en día.

A pesar de estos sucesos lamentables, en el plano social y cultural, las nuevas generaciones kichwas no han encontrado dificultades para permitir que un proceso intercultural se vaya tejiendo en sus propios ayllus y comunidades (figuras 14 y 16). Por la vía del sentimiento humano de atraerse mutuamente a pesar de los problemas, con la ilusión de formar nuevas familias, se han matrimoniado con personas de varios pueblos y nacionalidades, incluidos los mestizos.

Figura 16
Interculturalidades en la cultura material



Este fenómeno muy peculiar de la comuna San Jacinto, entre todas las comunidades y pueblos kichwas de Pastaza, ha legitimado una experiencia muy rica de convivencia plurinacional e intercultural, pues en las 37 comunidades de la comuna están aliadas matrimonialmente personas de casi todas las nacionalidades y pueblos del Ecuador, incluidos mestizos, afroecuatorianos y, posiblemente, montubios. Hay familias que mantienen doble identidad, por tener una familia conformada mediante matrimonio entre un kichwa y un shuar, entre un kichwa y un mestizo, entre un kichwa y un achuar, entre un kichwa y un afroecuatoriano, para tomar como casos ejemplares. Desde esta perspectiva, estas identidades duales por parentesco de los ancestros reafirman el hecho de que las identidades sociales y culturales no son estados puros, sino relacionales e interactivos.

Interculturalidad de primer orden: puntos comunes, no comunes y conflictos territoriales

Como se ha visto, las experiencias de las interculturalidades en los kichwa son diversas y complejas. Aquí solo se han abordado unos aspectos básicos de este concepto que presenta puntos comunes y no comunes o conflictos territoriales.

En cuanto a los puntos comunes en el territorio están los valores que se dan dentro de él, en lo espiritual y lo material. La aplicación de los principios de la vida, pensamiento colectivo, equidad, solidaridad, justicia, transparencia y armonía entre los ayllus, las comunidades y los pueblos, aparece como un principio básico. La visión de conservación de los ecosistemas, los recursos naturales y la biodiversidad como fundamentos de la vida, el respeto a la tierra, el aire, el fuego y el agua, como elementos de la pachamama (madre tierra), el ordenamiento y la planificación territorial comunitaria, participativa, incluyente, son algunos ejemplos.

Los puntos no comunes en el territorio se dan en el momento de reconocer las tenencias de tierras individuales y parceladas, como una de las argucias legales practicadas por los pueblos dominantes, con la finalidad de quitar las tierras por desalojo, expropiación o compra a precios irrisorios. Cuando las autoridades imponen un ordenamiento territorial extractivista, urbanista, mercantilista, consumista, surgen los problemas o choques de visiones de mundo.

Los conflictos en el territorio aparecen cuando los ayllus de las comunidades colindantes entre sí o con otros pueblos y nacionalidades no deciden o definen su pertenencia, debido a que las alianzas matrimoniales les facultan el derecho de pertenecer a ambas o decidirse por una de ellas, renunciando al otro. También están apareciendo conflictos por el control de los recursos, la madera, las hojas

para el techado de casas, la pesca y la caza, porque algunas familias sucumben a sus principios, valores y responsabilidades asumidas comunitariamente para satisfacer las necesidades demandadas por el mercado a través de comerciantes inescrupulosos. Con todo, las experiencias interculturales presentadas aluden a un evento dinámico y sostenido en el que según las relaciones del intercambio cultural, se afectan, consolidan o amenazan los valores y los principios culturales de los grupos en interacción.

Interculturalidad de segundo orden: el caso de la Universidad Estatal Amazónica (UEA)

Existen varias formas de entender cómo se piensa y practica la interculturalidad en la UEA. Una es a través del registro de estudiantes de las nacionalidades en el sistema universitario y otra, mediante las actividades de investigación que se vienen adelantando con los programas de investigación. En esta sección se abordará la última, pues la primera requiere más trabajo de consulta de archivo y validación con docentes, administrativos y estudiantes. Desde este punto de vista, el marco de relaciones presentado aquí sigue siendo parcial.

En 2014, la UEA, en el marco de interacción a través del Programa Prometeo de la Secretaría Nacional para la Educación Superior, la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Senescyt), con las instituciones de educación superior, vinculó a un becario Prometeo para establecer un puente de relaciones con las nacionalidades de la provincia de Pastaza. Este trabajo consistió en generar espacios de interacción que permitieran establecer un conocimiento mutuo sobre las posibilidades, los alcances y los desarrollos que se pudieran plantear entre las partes.

A finales del mismo año se firmaron siete convenios con las nacionalidades, y en abril de 2015 se llevó a cabo el Foro Diálogo de Saberes e Interculturalidad, en el cual un conocedor de la nacionalidad establecía un diálogo con un mayor y un joven, en un formato conversacional y con participación del auditorio. Fue la primera vez que las nacionalidades “ingresaban” abiertamente a compartir sus experiencias sociales y culturales en un entorno académico.

Paralelamente, por medio de este espacio se logró apoyar a las nuevas generaciones de las nacionalidades en el registro y capacitación para presentar el examen del Sistema Nacional de Admisión, a la vez que se avanzó en otras propuestas de elaborar proyectos conjuntos sobre una agenda compartida y generar espacios de formación mediante nuevos programas de formación social y humanística.

Si bien los resultados fueron altamente reconocidos, pues muchos señalaron que por primera vez llegaban a un auditorio de la universidad a ocupar un espacio que no conocían, pero que les servía de base para divulgar su pensamiento, también se presentaron algunas limitaciones institucionales: ¿Cómo incidir para que los contenidos pedagógicos en el pénsum de los programas ofertados puedan ser concertados con la experiencia de los saberes ancestrales amazónicos? ¿De qué manera se podría facilitar el reconocimiento para que un rucu –mayor, en kichwa– pueda enseñar sus conocimientos en el seno de un programa, un seminario o un curso de manera orgánicamente articulada –léase perspectiva intercultural– con el profesor que instruye en los conocimientos occidentales? Estos interrogantes y muchos más se convierten en desafíos y retos todavía por alcanzar, y en este orden el esfuerzo debe prevalecer.

La interculturalidad en el Estado y la Universidad Estatal Amazónica (UEA)

Desde hace ya casi una década, el Estado ha venido impulsando el denominado *sumak kawsay* (buen vivir) como una política nacional que busca consolidar el reconocimiento y la interculturalidad en el país. Conceptos como diálogo de saberes, interculturalidad, participación, entre otros, son comunes en la actual constitución nacional y en el lenguaje burocrático y tecnocrático de las dependencias y en las mismas instituciones de educación superior.

La experiencia en la UEA es relativamente reciente. En 2014 se vinculó a un becario Prometeo para dinamizar las interrelaciones entre las instituciones y las nacionalidades existentes en la provincia de Pastaza. Se trataba de tender un puente dialógico en la política educativa de la educación superior con las siete nacionalidades de la provincia amazónica de Pastaza y pueblos mestizos y afroecuatorianos, buscando con ello generar nuevos espacios de trabajo colectivo y propositivo. La tarea no fue fácil y se enfatizó en la necesidad de hacer un trabajo más sostenido en las bases y los líderes, tanto en las nacionalidades como en la universidad.

Consideraciones finales

Existen diversas formas de apreciar la interculturalidad. En este capítulo se ha hecho un ejercicio intercultural en el cual los autores, procedentes de diversas formaciones y tradiciones culturales, se acercaron a dos formas de interculturalidad. Una de primer orden, referida a aquellas experiencias directas o indirectas que viven las personas en su diario acontecer, y que, en este caso,

fue documentado por Tito –de nacionalidad kichwa–. Desde esta perspectiva, la interculturalidad trasciende desde el ayllu, o la unidad familiar, hasta el territorio como un todo, e incorpora las comunas y las comunidades. La otra, de segundo orden, relacionada con la experiencia alcanzada en la Universidad Estatal Amazónica (UEA), en la cual por primera vez se logra acercar o tender puentes con las nacionalidades de la provincia de Pastaza mediante diversas actividades, como acompañamiento a los jóvenes en el ingreso al sistema de educación superior, un foro sobre saberes ancestrales e interculturalidad, la conformación de mesas de trabajo para analizar temas de diversa índole, incluida la incorporación de un comité consultor intercultural que permita examinar estos temas. Se reconoce que este proceso no es nada fácil, pues demanda cambios estructurales en el mismo seno de la UEA, lo que seguramente va a tomar varios años, a menos que se impulsen por las políticas de Estado.

La interculturalidad, sin embargo, no se puede entender únicamente a la luz del Estado, como un principio, norma o ejercicio (Abramovay, 2006; Cuvi-Sánchez y Poats, 2011; Fantini, 2007; Fernando y Tuasa, 2007; García-Canclini, 2004; López, 2001; Lozano, 2005; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler, 2010; Walsh, 2009). Es necesario comprender la relación sistémica que trae consigo la interculturalidad frente a las otras esferas de la vida social; en lo económico, educativo, político, gubernamental, de la ciencia y tecnología, de lo cultural, de la sociedad, e incluso en lo personal. Más desafiante aún se constituye concebir la interculturalidad a partir del mismo ser, es decir, hablar o entender la interculturalidad con base en la persona y de allí, a las unidades familiares, o los ayllus en el decir de los kichwas, para luego trascender a ámbitos más amplios. Así, la interculturalidad de primer y segundo orden, más que tratarse de dos formas distintas de ver la condición intercultural, es una manera de su complementariedad e integralidad.

Referencias

- Abramovay, R. (2006). *Para una teoría de los estudios territoriales*. Buenos Aires: Ciccus.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Beattie, J. H. M. (2006). Understanding and explanation in social anthropology. In H. L. Moore & T. Sanders (Eds.), *Anthropology in Theory. Issues in epistemology* (pp. 148-158). Massachusetts: Blackwell.

- Boas, F. (1992). Las limitaciones del método comparativo de la antropología. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología. Lecturas* (pp. 85-92). Madrid: McGraw-Hill.
- Boas, F. (1992). Los métodos de la etnología. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología. Lecturas* (pp. 93-100). Madrid: McGraw-Hill.
- Comaroff, J. (1991). *Of revelation and revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cuvi-Sánchez, M. y Poats, S. (2011). *La interculturalidad en la gestión social de los ecosistemas andinos*. Quito: Programa Regional Ecobona-Intercooperation.
- Fantini, A. (2007). *Exploring Intercultural Competence: Developing, Measuring, and Monitoring* (Research Report 07-01). St. Louis, MO: Washington University in St. Louis.
- Fernando, G. S. y Tuasa, L. A. (2007). *Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador*. Quito: Cebem.
- García-Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Guidon, N. y Delibrias, G. (1986). Carbon-14 dates point to man in the Americas 32 000 years ago. *Nature*, 321, 769-771.
- Instituto Indigenista Interamericano. (1955). *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Autor.
- Kroeber, A. L. (1992). El concepto de cultura en la ciencia. En P. Bohannan y M. Glazer (Eds.), *Antropología. Lecturas* (pp. 104-120). Madrid: McGraw-Hill.
- Lazcano, P. (2012). Nueva teoría propone que poblamiento americano también se hizo desde Europa. *La Tercera*. Recuperado de <http://goo.gl/yR4KJR>
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana* (Documento de apoyo). Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe: Unesco.
- Lozano, R. (2005). *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación*. Lima: Servindi.
- Rappaport, J. (2005). *Intercultural utopias: public intellectuals, cultural experimentation and ethnic pluralism in Colombia*. Durham/London: Duke University Press.

- Silverstein, S. (2010). Music and Dance. In H. J. Birx (Ed.), *21st century anthropology: a reference handbook* (pp. 778-790). California: Sage.
- Ströbele-Gregor, J., Kaltmeier, O. y Giebeler, C. (Comps.). (2010). Fortalecimiento de organizaciones indígenas en América Latina: construyendo interculturalidad. Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina. Departamento Países Andinos y Paraguay - Unidad Coordinadora Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe.
- Walsh, C. (2009). *The Plurinational and Intercultural State: Decolonization and State Re-founding in Ecuador*. Copenhagen: Roskilde University.

De protagonistas a narradores e investigadores: la lucha del pueblo ngäbe por la cedulação costarricense¹⁵

Xinia María Zúñiga Muñoz
COSTA RICA

Introducción

La academia ha jugado un importante papel legitimador de la colonialidad del saber-poder-ser, cuando históricamente ha hecho investigación que objetiva, clasifica y caracteriza a las poblaciones indígenas y a sus culturas, según la lectura que de ellas hacen los investigadores, en función de sus propias inquietudes, intereses y perspectivas, respondiendo a posicionamientos epistemológicos de la ciencia social moderna que los legitima como poseedores de la verdad.

Los resultados de esa forma específica de hacer ciencia se validan como realidad histórica, construyendo una historia oficial o hegemónica, sustentada en la predominante visión occidental y académica de los hechos, que a menudo desconocen, evitan, desvalorizan, desvirtúan u opacan cuando no ocultan, cualquier otra versión o perspectiva de los hechos.

15. Este escrito está basado en el proyecto de investigación denominado “La lucha por la cedulação del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década de los años noventa”, realizado por el programa de cultura (Procultura) del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde), con el apoyo de la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica. Esta investigación se llevó a cabo entre 2010 y 2013.

Las luchas y las acciones colectivas de los pueblos indígenas, sobre todo las contemporáneas o recientes, han sido poco registradas, lo que equivale a decir poco reconocidas, por parte de la academia costarricense.

Los llamados estudios “indígenas”, desarrollados en nuestras universidades, especialmente en áreas como la antropología, la historia, la biología, el derecho y la lingüística, se han ocupado por lo general de caracterizaciones culturales e historia colonial, elaboradas desde la perspectiva del investigador. En muchos de estos estudios los pueblos indígenas son asumidos como objeto de estudio e incluso como sujetos de investigación, pero dentro de marcos metodológicos diseñados desde los intereses de los investigadores o instituciones patrocinadoras.

Tales estudios no abarcan las luchas, las reivindicaciones, las insurgencias y las resistencias recientes, excluyendo principalmente la visión desde los propios pueblos, de los hechos o asuntos investigados.

Ese es el caso de la cedulación ngäbe, experiencia de lucha acerca de la cual no se encontró ninguna investigación que la trate de manera central, solo se identificaron en este estudio algunas pocas y escuetas referencias en las que se menciona como un detalle. Mientras tanto, mujeres y hombres ngäbes mantienen vívidos recuerdos de esta experiencia, como la única conquista que han obtenido producto de su exitosa organización.

El proyecto de investigación de interés en este capítulo se realizó ante la solicitud expresa de personas que fueron protagonistas en esta lucha, interesadas en el legado histórico y político que esa experiencia representa para las nuevas generaciones de su pueblo. Quisieron “escribir su historia” y así lo solicitaron a la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Atendiendo tal petición, entre 2010 y 2013, el programa de cultura local/comunitaria y sociedad global (Procultura) del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (Cicde) llevó a cabo el proyecto denominado “La lucha por la cedulación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década de los años noventa”.¹⁶

En las próximas páginas se expondrán de manera sucinta, algunas de las características del proyecto, destacando qué intereses atiende, cuáles perspectivas lo guían y, en general, qué tiene de intercultural, cómo se propuso recuperar

16. Este proyecto contó con el apoyo de la Asociación Nacional de Educadores de Costa Rica (ANDE), organización sindical que actuó en aquel momento como aliada de la lucha. El director de su Escuela Gremial (EGA - ANDE) jugó un papel destacado en el momento de la lucha, como asesor nacional de educación indígena, y fue colaborador de la mayor confianza entre los ngäbes. Se integró como coinvestigador en el equipo del proyecto.

conocimientos suprimidos o marginalizados para contribuir a un proceso de historización y memorización de una, entre muchas reivindicaciones planteadas recurrentemente por los pueblos indígenas ante el Estado costarricense.

¿Por qué la lucha?

En Costa Rica viven actualmente ocho pueblos indígenas, un total de 104 000 personas que se autoidentificaron como indígenas en el último censo nacional de población (INEC, 2011) y 24 territorios indígenas legalmente reconocidos como inalienables e imprescriptibles mediante la Ley Indígena No. 6172 (1977).

El pueblo ngäbe, también conocido como guaymí, ocupó históricamente un territorio que fue dividido por la frontera entre Costa Rica y Panamá en 1941, cuando se establecieron los límites entre ambos países, sin tomar en cuenta la existencia de sus habitantes originarios, destinándolos a partir de ese momento en un pueblo transfronterizo.

La mayor parte de los ngäbes habitan en Panamá, sin embargo, del lado costarricense se encuentran aproximadamente 9543 personas, lo que representa el 12 % de la población indígena del país.

Aunque para 1982 existían tres territorios guaymies, establecidos por decreto ejecutivo dentro del territorio nacional, paradójicamente todos sus habitantes eran considerados inmigrantes panameños, debido a que no lograban la inscripción en el Registro Civil por falta de pruebas de que habían nacido en el país.

Esta situación reducía las posibilidades de nacionalización únicamente a la vía por naturalización, nunca por nacimiento, aunque hubieran nacido en Costa Rica. A esto se sumaba la imposibilidad de obtener la naturalización debido a los muchos requisitos y altos costos económicos exigidos por la ley e instituciones de migración en ese momento.

Lo anterior provocaba una población ngäbe indocumentada que era víctima de múltiples formas de discriminación cultural y social, atemorizada constantemente ante la amenaza a la deportación, lo que se agudizaba por habitar territorios fronterizos.

A la inseguridad jurídica se sumaba que no tenían acceso a los servicios de salud, los padres y madres de familia no podían participar ni asumir responsabilidades en las organizaciones escolares de sus hijos y, como si fuera poco, eran objeto de tutelaje para todos los efectos de la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (Conai).

Luego de cincuenta años de vivir en esa condición de vulnerabilidad jurídica y exclusión social, un grupo de jóvenes docentes indígenas, recién nombrados y apoyados por la Asesoría Nacional de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública, junto con padres, madres y líderes comunitarios, decidieron levantar, el 19 de abril de 1990,¹⁷ una lucha reivindicativa para obtener la cédula costarricense por nacimiento.

El “documento”, como denominaron a la cédula de identidad, resultaba importante para poder transitar libremente en las comunidades; para defenderse legalmente de ataques y abusos de vecinos no indígenas que a menudo los molestaban, amenazaban e irrespetaban invadiendo sus fincas; para acceder a las clínicas y servicios de salud; participar de las organizaciones de padres y madres, y para cualquier tipo de atención institucional y participación ciudadana.

Esta lucha llevada a cabo entre 1990 y 1991, se dio en la cercanía de la conmemoración de los 500 años de la llegada de los europeos a América, y sin duda, tuvieron su influencia las reivindicaciones indígenas de todo el continente americano.

En el primer momento, los ngäbes presentaron ante el Estado costarricense, un listado de diez demandas que consideraron básicas, que incluían exigencias de derecho al territorio, a la salud, a la autonomía y a la educación, además de la nacionalidad.

Por la imposibilidad de levantar y sostener una lucha tan amplia, dieron prioridad a la obtención de la cédula, entendida como un medio para exigir luego, ante el Estado y sus instituciones, los otros derechos sustantivos, establecidos en el Convenio 169 de la OIT.

En el marco de las reivindicaciones indígenas en Costa Rica, esta experiencia de lucha tiene múltiples significados, tanto para el mismo pueblo ngäbe como para el movimiento indígena y la sociedad costarricense en general.

Es la primera lucha organizada por y desde los cinco territorios ngäbes,¹⁸ en donde se produce, como parte de la estrategia de lucha, una movilización de un grupo de 200 indígenas que deciden salir desde sus alejados territorios en el sur del país, hacia la ciudad capital, instalándose temporalmente en lugares públicos como la Catedral Metropolitana y la Asamblea Legislativa, obligando al Gobierno de la república, a los medios de comunicación y al resto de la ciu-

17. El 19 de abril se celebra en Costa Rica el Día del Indígena Costarricense.

18. El Estado costarricense ha reconocido por decreto cinco territorios para el pueblo ngäbe, todos en la zona sur del país, cercanos a la frontera con Panamá: Conte Burica, Guaymí de Coto Brus, Abrojo Montezuma, Altos de San Antonio y Guaymí de Osa.

dadanía, a prestarles atención. Llevaron sus demandas a la agenda pública y a la agenda de Gobierno, se hicieron visibles.

Como parte de la estrategia, los ngäbes plantearon un recurso de amparo ante la Sala Constitucional de Costa Rica, la cual para resolver aplica por primera vez el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), recién aprobado en ese momento, dando la razón al pueblo ngäbe.

De esta manera, el pueblo ngäbe evidenció la discriminación de los pueblos indígenas, en un país reconocido por su democracia centenaria, cuyo expresidente Óscar Arias Sánchez había sido reconocido ese mismo año con el Premio Nobel de la Paz.

En este proceso, que se prolongó durante dos años, emergieron y se fortalecieron liderazgos comunitarios, se manifestaron aliados y opositores diversos, se desarrollaron negociaciones políticas para cambiar la legislación costarricense, se organizaron y articularon acciones dentro y entre los cinco territorios ngäbes y se logró el apoyo solidario de estudiantes universitarios, varias ONG, comunidades de la Iglesia católica, la Iglesia luterana, indígenas de otros pueblos costarricenses, la Asociación Nacional de Educadores, gremios diversos como el de taxistas, trabajadoras sexuales y ciudadanía en general.

En la memoria de mujeres y hombres ngäbes, esta experiencia fue registrada como un logro que les produjo satisfacción y aprendizajes, un referente concreto de su potencial de movilización que los motivó a realizar varias caminatas posteriores, en demanda de otros derechos, lamentablemente incumplidos hasta el momento por el Estado costarricense.

Las mujeres jugaron un papel muy importante, la mayoría desde sus comunidades, asumiendo las tareas agrícolas, domésticas y el cuidado de la familia, mientras sus compañeros iban y venían de San José. Muy pocas de ellas lograron desplazarse hacia la capital para participar del conjunto de acciones. Sin embargo, las que lo hicieron se destacaron durante las negociaciones con diputados para la aprobación de la ley de cedulação ngäbe, que contempló las condiciones culturales, sociales y económicas de estas comunidades para obtener la cédula costarricense por nacimiento.

Memoria, historia y acción colectiva: el enfoque del proyecto

El proyecto de investigación se sustentó teórica y metodológicamente en la relación entre historia y memoria como procesos que pueden articularse para

recuperar los significados de esta lucha y registrarlos como historia, no solo para sí mismos, sino para toda la sociedad.

Este enfoque, conocido como “historia vivida” o “historia del tiempo presente”, comprende e integra en un mismo proceso de historización, tanto la memoria como la documentación historiográfica y el análisis crítico, combinando los aspectos objetivos con los elementos (inter)subjetivos del acontecimiento vivido por las personas, reconocidas como protagonistas y coetáneas, quienes aportan su testimonio del evento como un hecho real (Aróstegui, 2001).

La memoria constituye, en ese marco, la fuente primaria para reconstruir la experiencia vivida y los recuerdos compartidos, los cuales, puestos en común, dialogados, son el soporte en el proceso de historización del acontecimiento (Aróstegui, 2004).

La memoria se entiende aquí como resultado de un proceso de relación social entre estructuras y sistemas sociales, instituciones e individuos intervinientes que bajo determinados marcos sociales invocan los recuerdos de vivencias ya ocurridas (Halbwachz, 1990, 2002; Middlenton y Edwards, 1992). Es decir, la memoria es un producto comunicativo que incorpora y expresa el cambio social e histórico, por lo tanto, ella misma puede modificarse, moverse, olvidarse y desaparecer (Augé, 1998). Al respecto, Pollak (1989) señala que la memoria permite la cohesión social y ofrece un encuadre identitario al grupo social, vinculando pasado y futuro.

Toda memoria, dice Halbwachs (2002), es colectiva, incluso la que se asume individual, se origina, se gesta, se apoya en el pensamiento y en la comunicación del grupo. Cada persona está segura de sus recuerdos porque las demás también los conocen o porque fueron también experimentados por ellas. La memoria es colectiva porque se obtiene cuando los individuos vuelven a un pasado común para reconstruir lo vivido en sociedad, en comunidad o en grupo.

Para Bergson (2004), la memoria contiene una relación entre el recuerdo y la forma de narrar las imágenes que componen ese recuerdo, por eso en esta investigación el relato es fundamental como vía para acceder al recuerdo de las vivencias pasadas (Igoa, 2004).

Narrar veintidós años después de ocurrida una experiencia, significa reconocer la relación entre pasado, presente y futuro en un continuo presente en la vida de sus protagonistas, lo que determina la percepción que estas personas tienen actualmente de los hechos, mediada por la suma de todas sus vivencias y reflexiones en el tiempo, reconociendo la naturaleza (inter)subjetiva de la memoria. El testimonio de las personas protagonistas se revaloró como “la verdad” de ese

evento o acontecimiento pasado, por el hecho de que fue “visto” o “vivido” por ellas (Franco y Levin, 2007, p. 10).

La historia de la lucha por la cedulación ngäbe fue construida analíticamente, reconociendo la coyuntura, el acontecimiento y el episodio como régimen de historicidad (Braudel, 2006).

Además de la memoria y de la historia, el proyecto estuvo enfocado en otro eje conceptual, la acción colectiva, centrada en la demanda reivindicativa frente al Estado costarricense, omiso en la atención y resolución de las históricas injusticias que vivencian los pueblos indígenas.

Se estudiaron las estrategias y las acciones que fueron necesarias para estructurar y sostener la demanda, y comprender cómo el grupo ngäbe se construyó a sí mismo identitariamente, como protagonista, en ese proceso de acción colectiva, combinando elementos de la teoría de movilización de recursos (Rubio, 2004) con la teoría de los nuevos movimientos sociales (Melucci, 1999).

Se realizó un mapeo de actores en el que se identificaron protagonistas, opositores, aliados, apoyos y recursos; se analizó el contexto nacional e internacional, así como la oportunidad política del momento para la aprobación del proyecto de ley de cedulación. También se identificaron elementos claves, factores de logro y lecciones aprendidas durante el proceso vivido, todo como parte de una puesta en valor de esa reivindicación respecto de toda la experiencia de lucha de los pueblos indígenas en Costa Rica y de los ngäbes en particular.

Desde esta perspectiva, el proyecto reconstruye el acontecimiento de la lucha, desde las voces, la visión política y la subjetividad de los ngäbes, documentándola a la vez como historia y reflexionándola como acción colectiva, para compartirla y transmitirla a las nuevas generaciones.

Recuerdos dialogados, construcción colectiva: quiénes y cómo dialogaron

En este apartado se destacan aspectos fundamentales de la experiencia del proyecto: la integración intercultural del equipo de investigación, las funciones que cumplieron las personas ngäbes contratadas dentro del equipo, el papel del equipo como espacio de diálogo, y el espacio comunitario como legitimador de memoria y de la historia construida y dialogada con ellos desde este proyecto.

De protagonistas a investigadores: la integración del equipo del proyecto

Para llevar a cabo esta investigación se conformó un equipo intercultural compuesto por tres personas indígenas y tres personas no indígenas, para lo cual fue necesario flexibilizar la estructura de contratación académica de la universidad, logrando nombrar por primera vez en la UNED, a tres personas indígenas como funcionarias, coinvestigadoras, sin contar con un título profesional universitario; acreditadas solamente con estudios primarios o secundarios, a quienes se les reconoció su trayectoria de liderazgo comunitario y sus conocimientos acerca del acontecimiento investigado.

El nombramiento de estas tres personas se dio desde el diseño de la investigación y se prolongó durante los cuatro años del proyecto, incluyendo el tiempo de la producción de materiales didácticos y la divulgación de los hallazgos a la comunidad académica.

Esto sin duda representa, para la universidad, una puesta en valor de la experiencia como fuente de conocimiento y de la diferencia cultural como condición y criterio de calidad en esta investigación.

Las personas indígenas contratadas como investigadoras tuvieron en común el haber sido protagonistas-líderes del acontecimiento investigado. Las personas no indígenas participaron a título personal o como representantes de instituciones aliadas durante el proceso de lucha. Así que todas poseían una historia personal con un vínculo previo de confianza entre ellas, lo que favoreció una rápida integración de grupo y el establecimiento de una dinámica muy fluida de diálogo a partir de los recuerdos comunes. Esta condición jugó un papel determinante a la hora de convocar a las diversas actividades tanto de indagación como de validación, discusión de los hallazgos y devolución en los territorios ngäbes.

Todos los miembros del equipo cumplieron tareas y responsabilidades múltiples y diferenciadas, de acuerdo con las exigencias del propio proceso investigativo y según las posibilidades del lugar o ámbito que ocupó cada quien dentro del proceso de trabajo.

Los compañeros y la compañera indígena, en su condición de investigadores, sirvieron de nexo entre la universidad y el resto de protagonistas ngäbes, fueron responsables de la comunicación y la logística comunitaria para todas las actividades, realizaron entrevistas y reuniones en las comunidades, participaron como expositores en foros y programas diversos, y se integraron plenamente a la vida del Cicde y de la UNED, participando en otros espacios académicos cuando les interesó algún tema.

Para llevar a cabo algunas de esas tareas, fue necesario que recibieran adiestramiento en el uso de la grabadora, la computadora y en la técnica de la entrevista. En el caso de los investigadores no indígenas, fue preciso conocer cómo funcionaban los tiempos y los espacios comunitarios.

De investigadores a narradores

Cada integrante del equipo cumplió la doble función de investigador(a) respecto de la experiencia de otros protagonistas, y de narrador(a) de su propia experiencia. De hecho, fue el diálogo sostenido de los recuerdos del propio equipo del proyecto, el que marcó las pautas y los contenidos para la indagación, el procesamiento, el análisis y las producciones audiovisuales de este proyecto.

Debido a su participación directa y reconocida en los hechos, todos los miembros del equipo gozaron de amplia confianza entre sí y con el resto de protagonistas, de manera que sus memorias personales, legitimadas por todo el grupo de protagonistas, sirvieran de base para orientar el diálogo de los recuerdos, en la reconstrucción de la memoria común.

El equipo constituyó el más complejo espacio de diálogo, pues, además de relatar cada quien su propia vivencia, conforme se integraban nuevos relatos de otros protagonistas entrevistados, iban aflorando los recuerdos, los interrogantes, los vacíos de información, las dudas, las inquietudes y las sugerencias.

Aparecieron documentos institucionales desconocidos hasta ese momento, y se fue transitando hacia una más amplia y compleja memoria común, hacia nuevas lecturas de las propias vivencias, nuevas reflexiones y análisis de los hechos, las actuaciones, los actores, los documentos y los significados del proceso investigado.

El equipo constituyó así el espacio de mediación de la memoria común y de construcción de un nuevo relato, comprensivo, amplio y colectivo de la lucha.

Recuperar la memoria y tejer la historia: diálogo y proceso de trabajo

Esta investigación de tipo cualitativo se desarrolló mediante un proceso dialogado de recuerdos, tejiendo la historia de esta lucha con fragmentos de relatos de 50 personas entrevistadas, que en diferentes momentos y espacios comunitarios fueron comentados, revisados, reafirmados y validados por más de 150 personas participantes de las actividades de este proyecto.

La versión de la historia que este proyecto produjo, fue emergiendo al combinar la libre expresión de los recuerdos, con la indagación y el análisis sistemático de documentos, estableciendo de esta manera la naturaleza constructivista y fenomenológica de la investigación.

Múltiples relatos, fotografías, notas y noticias de periódico fueron agregándose desde el inicio hasta el final de la investigación, en un esfuerzo de construcción en espiral, que recurrió a la saturación de la información sobre los hechos, haciendo cada vez más denso el corpus del proyecto, conforme se iban sumando recuerdos, voces de protagonistas, fuentes documentales, lugares, actores y objetos de memoria.

Así, el diálogo permanente, la plena participación de todo el equipo y la revisión sistemática de la información, llevaron nuevas lecturas de lo ya conocido a otras formas de organizar los recuerdos, de interpretar y significar las experiencias, trayendo a la memoria momentos, personas, hechos y acciones olvidadas.

La historia fue narrada desde la voz de quienes fueron protagonistas, posiblemente por eso no hubo versiones contradictorias ni disputas acerca de percepciones personales o circunstancias particulares. Al contrario, en el proceso de saturación primaron las afirmaciones, las ampliaciones y las novedades que enriquecieron enormemente esta versión de la experiencia.

Finalmente, la lucha por la cedulación ngäbe fue un acontecimiento histórico, registrado en ocho episodios o eventos en los que se narran y documentan secuencialmente los hechos fundamentales, los recuerdos y las emociones, que se reflejan en los títulos de cada episodio: Extranjeros en su propia tierra, Despierta la voz ngäbe, Demandando ciudadanía en la capital, Costarricenses por derecho, La esperanza crece y el trabajo se intensifica, Alegría ngäbe y el Parque de la Paz, El final de la jornada: inscripción y cedulación indígena, De la cedulación a la autonomía.

El espacio comunitario

El proyecto contempló varias actividades grupales y comunitarias que tuvieron como propósito la validación de los avances y de los productos, tales como la cronología o línea de tiempo, los episodios del acontecimiento, la narrativa a varias voces, la traducción y la producción audiovisual.

Este espacio de diálogo comunitario facilitó el encuentro entre personas que tenían más de veinte años de no verse, permitiendo no solo el mayor disfrute

de la experiencia, sino también la posibilidad de recrear y compartir recuerdos y completar vacíos de información.

Algunas personas aportaron datos claves que funcionaron como eslabones para unir relatos y establecer relaciones entre ellos, dando coherencia y sentido al conjunto de recuerdos que tejieron esta lucha como acontecimiento histórico.

Una de las acciones importantes fue la de obtener el aval para el proyecto, de la máxima autoridad tradicional de los ngäbes en los cinco territorios en ese momento: el cacique Pedro Bejarano (qepd), como una manera de reconocer la institucionalidad propia de este pueblo indígena, por parte de la universidad.

Se produjo así una versión consensuada y legitimada de la historia de la lucha por la cedulação ngäbe, compuesta por múltiples relatos de hechos, de emociones, de anécdotas y con un amplio respaldo documental, de gran riqueza identitaria para este pueblo.

La importancia de la traducción: el uso del ngäbere en el proceso de diálogo y en la elaboración de materiales

En el proceso de construcción dialógica e intercultural, como el que se propuso esta investigación, el uso del ngäbere cumplió un papel fundamental en la comprensión, fluidez y confianza con que se llevaron a cabo todas las actividades del proyecto, gracias a que los investigadores indígenas ampliaron su papel a traductores.

Dos de ellos son hablantes del ngäbere, uno es docente de esa lengua, lo que facilitó grandemente la recopilación de los relatos, la traducción en doble vía: ngäbere - español y español - ngäbere, lo que jugó un papel determinante a la hora de recoger los relatos, pues las personas preferían hacerlo en su idioma materno, lo mismo que durante las actividades de validación y discusión de los hallazgos en las comunidades, que se hicieron recurriendo siempre a ambos idiomas para asegurar mejores condiciones para el diálogo.

Los productos del proyecto se elaboraron tanto en español como en ngäbere; algunos de ellos son traducciones textuales y otros son versiones distintas para cada idioma.

Debe tenerse presente que los idiomas indígenas son de tradición oral y su escritura ha sido una actividad típicamente académica, realizada por especialistas en

lingüística. Esto ha tenido como consecuencia que, por lo general, los propios indígenas tienen dificultades para leer la versión que estos profesionales han hecho de su lengua.

Esta situación fue valorada por el equipo, y con el consejo de las comunidades se decidió que las traducciones y las versiones en ngäbere fueran realizadas por uno de los protagonistas-investigadores, considerando su capacitación técnica y reconocimiento comunitario para desempeñar en forma idónea esa labor.

Posteriormente, estos productos fueron revisados y validados para su mejor comprensión por otras personas de las comunidades, lo que permitió resolver diferencias y establecer acuerdos entre ellas acerca de cómo escribir determinada palabra, o cómo designar o nombrar una acción, un hecho o un objeto, procurando disminuir las diferencias de criterio entre las comunidades.

Productos en formatos culturalmente pertinentes: el proceso continuo de historizar la memoria y memorizar la historia

Uno de los resultados más importantes de este proceso investigativo fue entender la historización de la memoria como proceso continuo, abierto, comunitario e intergeneracional, no limitado exclusivamente ni a la versión construida por este proyecto, ni al tiempo y cronograma establecido para esta investigación.

Desde este punto de vista, se pretendió una mayor trascendencia y comunicación del proyecto mediante la producción de materiales didácticos, culturalmente pertinentes, provocadores no solo del recuerdo, sino también del diálogo intergeneracional entre protagonistas y sus hijos, fortaleciendo mediante la memoria de esta lucha tanto la identidad cultural como la afirmación de las capacidades de lucha política demostradas por este pueblo.

Con tal propósito se produjeron dos radiodocumentales, uno en español titulado “Extranjeros en su propia tierra: vivencias del pueblo ngäbe por su cedulaación”, que consta de diez programas cortos de entre 3 y 10 minutos, que juntos suman 1 hora y 13 minutos, los cuales poseen una estrecha correspondencia con los episodios del acontecimiento registrado.

Un segundo radiodocumental denominado “Despierta la voz ngäbe: memorias de la lucha por la cedulaación” fue realizado en idioma ngäbere y se compone de ocho capítulos algo más extensos, entre ocho y catorce minutos cada uno, dedicados a relatar las anécdotas de la lucha, destacando de esta manera los afectos,

los sentimientos, las ironías, el humor, la espiritualidad y todo el bagaje (inter) subjetivo que define la particularidad cultural, social y política de la experiencia.

Se produjo también un DVD *making off* que documenta y contextualiza la experiencia de producción de ambos radiodocumentales. Estos materiales fueron grabados en diferentes locaciones, algunas de ellas dentro de los territorios ngäbes, caracterizados por estar en lugares de difícil acceso, hasta donde fue necesario llevar los equipos técnicos para poder contar con las voces de los protagonistas.

Esta producción estuvo a cargo del Programa de Audiovisuales de la UNED (PPMA), en estrechísima relación con el equipo del proyecto. Al compañero ngäbe le correspondió esta vez coeditar la producción en ngäbere,¹⁹ tarea que le implicó tomar una capacitación básica, pero que resultó muy gratificante para él.

A estos productos se sumó un resumen escrito, diagramado e ilustrado a todo color, que contiene la caracterización del pueblo ngäbe costarricense y el contexto discriminatorio que dio origen a la lucha; los episodios de la lucha ilustrados con documentos y fotografías históricas; la memoria de la lucha con el registro de actores, sitios y emociones; el apartado acción colectiva; y la narrativa de la lucha a varias voces compuesta por fragmentos de relatos de protagonistas, estos últimos en versión español - ngäbere.

Este material impreso elaborado con el apoyo de la Oficina de Unidades Didácticas (Promade), de 300 páginas, fue entregado gratuitamente junto con los programas audiovisuales en CD, por el propio rector de la UNED en los territorios. También fueron distribuidos entre los jóvenes que participaron de las actividades, los maestros y los centros educativos en cada territorio.

La presentación de los resultados y de los productos de este proyecto se hizo, en primera instancia, en las comunidades indígenas y, posteriormente, en el espacio universitario.

También fueron producidos un archivo histórico-documental que contiene fotos impresas, artículos de prensa, documentos institucionales y organizativos de la lucha; un archivo digital del proceso de investigación con fotografías, documentos del proyecto, transcripciones y cronologías; y, finalmente, el informe académico del proyecto redactado en cinco capítulos.

19. Esta producción audiovisual puede encontrarse en el sitio de la Universidad Estatal a Distancia: www.audiovisuales.uned.ac.cr

Reflexiones finales

El proyecto acerca del cual se han mencionado solo algunos, aunque relevantes, elementos, tuvo la bondad de desestructurar y flexibilizar el estatus tradicional del investigador y de la investigación en el medio universitario. También provocó cambios en los formatos de la gestión investigativa, para abrirlos a novedosas formas de relación, culturalmente pertinentes a las propuestas y derechos de los pueblos indígenas, desarrollando una experiencia en la que ellos se asumieron voceros de sí mismos e investigadores de su propia realidad.

Sin duda, un factor de éxito para esta investigación estuvo en las experiencias, los conocimientos y los saberes que cada persona aportó al trabajo desde sus lugares físicos, culturales y epistémicos, haciendo posible el diálogo tanto intercultural como interdisciplinario, evidente en los análisis y los productos de la investigación.

Sin embargo, el elemento clave fue la calidad del vínculo que se logró con el resto de protagonistas y sus comunidades, gracias a la legitimidad obtenida por el equipo, al integrar a los propios indígenas en todo el proceso, desde la decisión inicial de qué y cómo investigar, hasta cómo registrarlo y transmitirlo, lo que generó confianza, fortaleza y disfrute del trabajo, llevando el proyecto a un óptimo cumplimiento de sus objetivos y de las expectativas de quienes lo solicitaron.

Con el desarrollo de esta experiencia fue posible fortalecer una línea de investigación permanente con los pueblos indígenas dentro del Cicde, e institucionalizar una forma más respetuosa de vinculación entre la universidad y los pueblos, al establecer su participación plena y directa en cualquier iniciativa que se pretenda impulsar.

Actualmente está en ejecución otro proyecto de investigación sobre la lucha por la recuperación del territorio indígena de Salitre, en el cantón de Buenos Aires de Puntarenas, para el cual se ha conformado un nuevo equipo con participación de una compañera bribri, protagonista de las recuperaciones de tierras, y un compañero teribe. Además, se han abierto otras contrataciones indígenas para nuevos proyectos en otras instancias y programas académicos de la UNED.

Estas iniciativas impulsadas bajo una perspectiva más dialógica, política y de respeto de las diferencias culturales han contribuido a perfilar una relación cada vez más reconocida en el ámbito académico, de la pertinencia cultural que debe regir cualquier proyecto de la universidad con los pueblos indígenas.

La interculturalidad, la ecología y el diálogo de saberes, y la descolonización, más que términos en un nuevo discurso, deben ser prácticas que ofrezcan la posibilidad de sostener una postura crítica de las históricas y racistas relaciones de colonialidad que han primado dentro de las ciencias sociales y de nuestras universidades, respecto de qué, quiénes y cómo conocer.

Una visión pretendidamente descolonizadora del saber-poder tiene como condición la puesta en valor de diversos tipos y fuentes de conocimiento, de las distintas voces, visiones y conocimientos, en este caso de los pueblos indígenas, hasta ahora subalternizados e invisibilizados, así como del reconocimiento de la dimensión (inter)subjetiva, identitaria y política de sus experiencias de lucha.

La apertura al pluralismo epistémico, a la diversidad cultural, al diálogo de saberes, es sin duda una urgencia en nuestras universidades para mantener vigencia como promotoras del cambio social en las sociedades latinoamericanas.

Para esto, la mayor dificultad se encuentra en la corporización de las rupturas que deben darse en el espacio académico, en las metodologías y perspectivas teóricas, en las prácticas institucionales y en las formas de trabajo. Esto representó para nosotros la participación y los aportes de Luisa Bejarano, Leonicio Bejarano, Javier Montezuma y Pablo Sibar, compañeros de nuestro equipo de investigación.

Referencias

- Aróstegui, J. (2001). Ver bien la propia época (nuevas reflexiones sobre el presente como historia). *Sociohistórica*, 9(10), 13-43.
- Aróstegui, J. (2004). *Historia vivida: sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1977). Ley Indígena 6172. Recuperado de <http://goo.gl/qKy3Pn>
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Gedisa: Barcelona.
- Braudel, F. (2006). La larga duración. *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, 5. Recuperado de <http://goo.gl/yDmSjh>
- Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia reciente, perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Halbwachs, M. (1990). Espacio y memoria colectiva. *Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, 3(9), 11-40.

- Halbwachs, M. (2002). Fragmentos de la memoria colectiva. *Athenea Digital*, 2. Recuperado de <http://atheneadigital.net/article/view/n2-halbwachs/52-pdf-es>
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Antròpos.
- Igoa, J. M. (2004). Memoria y relato. *Arbor*, 177(697), 105-123.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos de Costa Rica [INEC]. (2013). X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda 2011. Resultados generales. San José: INEC.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México.
- Middlenton, D. y Edwards, D. (1992) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós.
- Pollak, M. (1989). Memoria, olvido, silencio. *Estudios Históricas*, 2(3), 3-15.
- Rubio, A. (2004). Perspectivas teóricas en el estudio de los movimientos sociales. *Circunstancia*, 1(3). Recuperado de <http://goo.gl/BtSLbu>
- Zúñiga, X.M. (2014). *Memorias de una lucha: la cédula costarricense de los ngäbes*. San José: Cicde-Promade.

Interculturalidades en disputa. Ideología y educación intercultural en Ecuador, Brasil y Colombia

Eliana de Barros Monteiro

BRASIL

Geny Gonzales Castaño

Paola Vargas Moreno

COLOMBIA

Introducción

La definición de lo cultural y la disputa por la cultura en el marco del Estado nación, como lo señala Cadena (2007), se debaten entre el mercado como marcador de consumos, la educación como marco constructor y legitimador de las formas de administrar la diferencia, la raza y la etnicidad como excusas de jerarquización. Estas tres instancias se encuentran y articulan para construir los roles y los escenarios legítimos de los cuerpos y las subjetividades. Así, se hace evidente cómo cierta forma racializada y naturalizada de entender la cultura se convierte en la medida para explicar y tratar la diferencia. Las políticas culturales que administran las poblaciones y los ciudadanos se tejen a partir de la excusa de la diferencia jerarquizada, y desde allí se construyen las políticas educativas.

Desde la década de los setenta, ante la aceleración de las reformas, producto del neoliberalismo, de una parte, y del posicionamiento de las demandas por reconocimiento de las organizaciones sociales, de otra, los clásicos objetivos de la educación como institución moderna fueron cediendo espacio tanto al mercado como a la sociedad civil, para ingresar a los escenarios de diseño y construcción del proyecto educativo. La crisis de la educación tradicional empieza a hacerse evidente, y proyectos de carácter mercantil (al servicio del mercado) y alterna-

tivo (al servicio de las demandas de las organizaciones sociales) van surgiendo y tomando fuerza (Vargas, 2014).

Para el caso latinoamericano, en lo que respecta a los proyectos diseñados desde las organizaciones sociales, es preciso anotar que dichas apuestas serán de marcado carácter étnico-cultural y reclamarán el campo educativo como escenario legítimo para el ejercicio de derechos de reconocimiento, justicia social, valoración de conocimientos y recuperación de lenguas indígenas. Las organizaciones sociales indígenas y afrodescendientes aparecen para disputar un espacio de proyección y ejecución propio en medio de las relaciones que mantienen con el Estado, la Iglesia, algunas entidades de cooperación internacional, entre otros.

En este marco, durante las últimas tres décadas, la categoría “interculturalidad” ha sido bandera para dotar de carácter reformista y esperanza de emancipación a las nuevas apuestas educativas en pos de un nuevo proceso que promete una ruptura con las prácticas de la educación tradicional (Vargas, 2014). Hoy coexisten diversas formas de educación formal tradicional, que retoman ciertos valores que se consideran universales como imperativos, junto a una pluralidad de prácticas discursivas que cultivan las ideas de la diversidad multicultural en los contenidos pedagógicos. No obstante, en rigor, no existe un significado único de lo que es e implica la interculturalidad como proyecto sociopolítico o educativo. ¿Qué es interculturalidad? ¿Cuál es su lugar de enunciación y posicionalidad? ¿Qué articulaciones la hacen imposible?

Aunque la interculturalidad supone una construcción dialogada entre las necesidades de las comunidades, constituidas en demandas organizadas, y la implementación de una política de incorporación e integración de los pueblos indígenas, por parte de los gobiernos como componente del proyecto de Estado nación, la interculturalidad no necesariamente representa lo mismo para las diferentes partes, “muchas veces su enunciación tiene más efecto que su contenido” (Díaz, 2012, p. 237); otras, se constituye en un proyecto disímil y ambiguo que “al tiempo que produce la alteridad, busca integrarla” (Rojas 2011, p. 192); otras tantas, se hace una promesa sin posibilidades de acción. ¿Cómo interpretar estas situaciones caracterizadas por la ambigüedad y la contradicción entre proyectos que aparentemente parecen opuestos e incompatibles?

En este capítulo se presentan algunas reflexiones acerca de tres experiencias situadas en distintos contextos históricos y sociopolíticos de la educación intercultural bilingüe en América Latina, que coinciden en puntos semejantes y estructurantes de un sistema de dominación que todavía se articula en los países latinoamericanos.

Nuestra intención no es presentar una revisión de las políticas de educación para los pueblos indígenas, pues ya se han llevado a cabo valiosos trabajos en este sentido (Mato, 2008; Moya, 1998; Paladino y Almeida, 2012; Rojas, 2011, entre otros). Nuestro aporte en la ya amplia discusión en torno a *la interculturalidad y lo intercultural* es retomar proyectos particulares de organizaciones sociales que reclaman la educación como escenario legítimo para el ejercicio de derechos de reconocimiento, justicia social y recuperación/valoración de conocimientos y lenguas propias, de cara a sus relaciones con cada uno de sus Estados nacionales, y relacionarlos con los debates contemporáneos en torno a la *cultura y lo cultural*.

Aunque venimos de formaciones y caminos académicos distintos y trabajamos en países diferentes (Ecuador, Brasil y Colombia), llevamos a cabo similares procesos de investigación desde la academia en temas relativos a políticas públicas de educación; trabajamos con diversas instituciones que mantienen vínculos directos tanto con el Estado, que en muchos casos financia nuestras investigaciones o las iniciativas y propuestas educativas acá analizadas, como con organizaciones y autoridades de pueblos indígenas, padres de familia, profesores y estudiantes de escuelas y universidades indígenas. Este anclaje nos sitúa en un lugar a medio camino entre una “academia” comprometida políticamente con realidades sociales concretas, y el mundo de las políticas públicas interculturales, acciones de gobierno que lleva a cabo el Estado en nombre de lo cultural y de la diferencia étnica, en este caso, en el campo de la educación.

A pesar de este anclaje común, nuestros trabajos se desarrollan en contextos distintos con determinaciones históricas, sociales y políticas diferentes, en donde reconocemos diferentes procesos y formas específicas de interculturalidad. Aunque en cada uno de los tres países a los que hacemos referencia se habla actualmente de interculturalidad, los antecedentes, procesos de institucionalización y sus expresiones actuales varían de un lugar a otro.

En Ecuador, desde la década de los cuarenta, las organizaciones indígenas han movilizado acciones y recursos para hacer frente al problema de la educación para la población indígena. La Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), organización de carácter nacional que ha representado los intereses de los indígenas de la Sierra, la Amazonia y la Costa ecuatorianas desde 1986, ha incluido desde entonces la educación intercultural bilingüe entre sus demandas organizadas, priorizando los niveles inicial, básico y secundario.

Como resultado de sus luchas y su capacidad de negociación, la Conaie logra la institucionalización de un programa estatal descentralizado de educación bilingüe para los territorios indígenas del país que se oficializa en 1992, con

total autonomía técnica, financiera y administrativa, bajo la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (Dineib; Vargas, 2014). Desde los noventa, la preocupación de un sector de la Conaie ha sido la educación superior intercultural; esta preocupación se va materializando con la aparición de institutos técnicos superiores interculturales y, en 2003, con la creación de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UIAW), la primera universidad de indígenas y para indígenas del país, derrotero de apuestas decoloniales y abierto escenario de relaciones (a veces negociaciones, a veces disputas) entre la organización indígena vinculada a la UIAW y los gobiernos de turno como representantes del Estado.

En el caso de Brasil, nuestras reflexiones parten de la experiencia del pueblo truká, que vive en las orillas del río São Francisco, en la región semiárida del noreste del país, más precisamente en el estado de Pernambuco, que tiene una experiencia interesante y particular respecto a la participación indígena en la construcción de la etnicidad, con articulaciones que varían entre diálogos y contraposiciones ante al Estado.

En Brasil, las políticas educativas para los pueblos indígenas empezaron a tomar forma en la década de los setenta, a través de las organizaciones indígenas con apoyo de agencias indigenistas de diferentes órdenes, donde se destacan las ONG y las iglesias católicas adeptas a la teología de liberación. Los truká se reconocen en la lucha por la recuperación del territorio y la consecución de derechos colectivos, entre ellos, la escolarización y la legitimación de su identidad étnica. Parte de este proceso de fortalecimiento del movimiento indígena, es la formación, en los 2000, de la Comissão de Professores/as Indígenas de Pernambuco (Copope), con la cual se da inicio a la construcción de escuelas indígenas de manera sistemática en estos territorios.

En términos constitucionales, podemos destacar que solo hasta la década de los noventa, el Ministerio de Educación (MEC) crea el Comité Consultivo de la Educación Escolar Indígena (Franchetto, 2002). Con la Ley 9.394 se establece el reconocimiento de la educación indígena en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional; y en 1998 se crea el Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas (RCNEI). Más tarde, estas leyes son reestructuradas para incluir tanto las demandas de las poblaciones negras como las de los indígenas.

Para el caso de Colombia, nuestro interés parte de la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua en escuelas rurales del departamento del Cauca, en el suroccidente del país, en el marco de los proyectos de educación bilingüe e intercultural propuestos por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la primera organización indígena creada en Colombia, preocupada des-

de su fundación, en 1971, por “defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas; y formar profesores para educar de acuerdo con la situación de los indígenas y en su respectiva lengua” (CRIC, 2007, p. 18). Estas preocupaciones se hicieron más fuertes en la década de los noventa, con el reconocimiento en la Constitución de 1991 del carácter pluriétnico y pluricultural de la nación y la cooficialidad de las lenguas indígenas, con la creación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), “un proceso para la autonomía en la administración, control y direccionamiento del sistema educativo por parte de las autoridades indígenas en sus territorios” (Piamonte y Palechor, 2011, p. 116), y la fundación de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN), en 2003, como “necesaria articulación entre los distintos niveles de educación, desde la básica hasta la superior” (Piamonte y Palechor, 2011, p. 116).

En América del Sur, durante las últimas décadas, la palabra “interculturalidad” ha tenido una presencia creciente en el ámbito de lo público, y se enarbola como promesa a favor de nuevas apuestas educativas y una ruptura con las prácticas de la educación tradicional. No obstante, al mismo tiempo no existe un significado único de lo que es e implica la interculturalidad como proyecto educativo en cada uno de los tres países. Así, ubicando algunas de las configuraciones que hacen posible entender la interculturalidad como ideología, consenso y espacio de hegemonía, vamos develando las especificidades de las experiencias locales para preguntarnos por las posibilidades y las realidades de la interculturalidad en los contextos estudiados.

Interculturalidad como ideología orgánica

No es reciente el uso de nociones como cultura e interculturalidad en las negociaciones entre el Estado y los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus autoridades, territorios, derechos y autonomías, lo que sí ha sido relativamente reciente es la prominencia de la cultura y lo cultural en estas negociaciones.

Desde principios del siglo XX, la definición del indio y su condición en los Estados nacionales ya era motivo de discusión en América Latina. En estos debates, la integración a la nación fue, como lo es ahora, la preocupación central; en aquella época a través de la pérdida de sus especificidades culturales y lingüísticas en nombre del ciudadano universal, hoy a través de “un conjunto de dispositivos encaminados a la orientación de la conducta de ciertas poblaciones e individuos, (...) en nombre de su diferencia cultural” (Rojas, 2011, p. 173), dispositivos que se traducen en derechos diferenciales y ciudadanías pluri/multi/inter culturales. Esta nueva forma de administración de la diferencia, en donde la inclusión del otro (de carácter étnico-racial) se queda en el ámbito

del reconocimiento y la incorporación al sistema, demostrando total desinterés por implementar acciones por la redistribución (de la riqueza y del poder), da cuenta de la vigencia de estrategias propias al multiculturalismo neoliberal (Díaz-Polanco, 2008; Hale, 2007; Žižek, 1998).

Durante esta última década, en distintos países de Latinoamérica, como lo son Ecuador, Brasil y Colombia, y con gran fuerza en el ámbito educativo institucional, lentamente y de manera compleja se ha ido consolidando un discurso a favor de la interculturalidad como derrotero ideal para tramitar las diferencias y los conflictos de diversa índole.

En Ecuador, la interculturalidad fue un “tema de indígenas” durante las décadas de 1980 y 1990, siendo las organizaciones indígenas y los intelectuales aliados que dotaban de contenido y significado al término, siempre como bandera política. Con el ascenso de Rafael Correa, y con mayor fuerza durante la coyuntura constitucional de 2008, el consenso sobre lo que era y debía ser interculturalidad en el nuevo gobierno, se consolidaba gracias a una suerte de alianza temporal en donde los indígenas impulsaron la inclusión de sus demandas y arengas en la Constitución, y el Estado capitalizaba este impulso (Vargas, 2014). Para el final de la primera década del siglo XXI, de nuevo la interculturalidad se hace bandera política, ondeada ahora por el Gobierno, prueba de ello es el nuevo carácter intercultural de las leyes de educación nacional, tanto en la educación inicial, básica y secundaria, como en la educación superior, pero también la Ley Nacional de Comunicación, el Plan Nacional de Desarrollo (Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural; Plan Nacional de Desarrollo, 2009)., entre otras (Dávalos, 2010; Ramírez y Minteguiaga, 2010).

Si bien la bandera de la interculturalidad se levanta como promesa de transformación y pareciera coincidir en la apuesta por el respeto a la diferencia, el diálogo de saberes entre culturas y el *sumak kawsay* como motor de una nueva matriz productiva, la sensación entre muchos miembros de las organizaciones y comunidades indígenas, pertenecientes tanto al Estado como al movimiento indígena y a instituciones e iniciativas de educación intercultural, como la UIAW, es que el racismo persiste e inclusive, que las nuevas políticas de Gobierno agudizan las diferencias. De a pocos, el gobierno de Rafael Correa ascendió con amplia aceptación tras la capitalización de discursos propios de la lucha indígena; a la par, se levantó un aire de conflicto que redundaba en discursos de desconfianza y oposición radical, los cuales aún permanecen.

La exacerbación de la heterogeneidad y fragmentariedad constitutiva del movimiento indígena (entre facciones, pero también entre bases y dirigentes)

y la crisis de representación vivida por organizaciones sociales y partidos políticos, fungieron como contexto oportuno para el surgimiento y consolidación del actual proyecto de gobierno, hoy en el ojo del huracán, que transformó la configuración del escenario político, que antaño había afianzado formas particulares y eficientes de negociación entre el Estado y las organizaciones sociales e indígenas (Vargas, 2014).

En Colombia, a partir de la década de los noventa, a través de la Constitución de 1991, que reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la nación colombiana, y de numerosas leyes y decretos, el Estado colombiano ha hecho un ejercicio de difusión y reglamentación jurídica del proyecto de la interculturalidad, que opera como una tecnología de gobierno de la alteridad (Rojas, 2011a): “Un programa que define la manera en que deberán comportarse quienes son pensados como los otros de la nación (indígenas, afrodescendientes y rom)” (Rojas, 2011b, p. 175). Este programa busca intervenir a distintos niveles, a través de proyectos e instituciones, en diversos aspectos de la vida en estas sociedades: la salud, la seguridad alimentaria, el territorio y la representación política, entre otros.

Con respecto a la educación, y en el caso de los pueblos indígenas del Cauca, estamos presenciando más que una ruptura radical con los proyectos educativos tradicionales, una “acomodación” de los currículos escolares a través de la inclusión de “contenidos culturales”, los cuales a menudo proyectan la mirada exotizante de los pueblos indígenas que tienen las entidades estatales.

Estos proyectos están guiados generalmente por la idea de que existen conocimientos ancestrales, los cuales se consideran “propios” y son definidos de acuerdo con una idea particular de cultura, en la cual la “cultura” de los pueblos indígenas “se presenta en aparente oposición con la que se considera la cultura dominante, moderna, occidental, eurocéntrica o universal” (Rojas, 2011, p. 191). Se niega así el hecho de que todo conocimiento es ancestral y se relegan al mismo tiempo los conocimientos y las lenguas de los pueblos indígenas a un pasado idealizado, desconectado de la vida cotidiana de estas sociedades en la actualidad.

La idea de la tradición, lo propio o lo ancestral que se plasma en estos proyectos, con frecuencia excluye las dinámicas de contacto, migración, solidaridad y urbanización que siempre han sido y son parte de la vida de los pueblos indígenas del Cauca y de los Andes, comunidades que han estado en contacto cultural y lingüístico con sociedades no indígenas por siglos.

En Colombia, el Estado reconoce la importancia de un enfoque diferencial en la educación de los pueblos indígenas que respete y promueva sus lenguas, sus

ciclos de vida, formas de subsistencia, de autoridad y gobierno. Sin embargo, la educación debe plantearse según ciertos criterios propuestos desde el Estado y no desde los pueblos indígenas, sus autoridades u organizaciones, que, además de aceptar una visión exotizante de sus sociedades, deben plegarse a los estándares de “calidad” propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

En Ecuador, fueron precisamente estos criterios estandarizados de calidad y pertinencia cultural los que dieron muerte a la UIAW como institución legal ante el sistema educativo nacional, tras el proceso de evaluación coordinado por el Ceaaces.²⁰

Una situación similar se vive en Brasil. En un evento político, una líder truká comentaba con respecto al sistema educativo para los pueblos indígenas:

(...) a formação continuada é uma lamina ela é reta, os povos indígenas tem se adequar. Formação continuada tem que levar em consideração os povos que vão ser atendidas (...) queremos um sistema próprio de educação escolar indígena. O país é pluriétnico, mas alguns políticos veem a diversidade cultural como um empecilho para que eles continuem seus projetos capitalistas, egoístas (...). A Comissão de Professores Indígenas (COPIPE) vem, ao longo desses anos, tentando concluir uma mesa de negociação com o Estado para tentar atender a regularização da gestão da educação escolar indígena, não pode porque não atende aquilo que é preconizado na gestão da escola normal (Registro de campo, Audiência Pública em Petrolina, nov. 2013).²¹

La visión de la calidad educativa que propone hoy el Estado en Colombia, se centra en “un conjunto de habilidades y actitudes necesarias para que los jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos” (Jaramillo, 2004, p. 93). Esta nueva visión de la calidad educativa empezó a imponerse desde principios

20. En octubre de 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaases), entidad del Estado creada en 2010, clausuró la UIAW porque esta no alcanzó la puntuación requerida en la evaluación adelantada por el Estado desde 2009. Los miembros de la UIAW aún denuncian que el interés del Ceaases por crear medidas cuantificables para diseñar e implementar indicadores de calidad interculturales, siempre condicionados por modelos internacionales estandarizados, fue el punto de partida que condicionó el proceso y lo llevó a su fracaso (Vargas, 2014).

21. La educación continua es una línea recta a la que los pueblos indígenas se tienen que adecuar. La formación continua debe tener en cuenta las personas que van a ser atendidas (...) queremos un sistema adecuado de educación indígena. El país es multiétnico, pero algunos políticos ven la diversidad cultural como un obstáculo para que continúen sus proyectos capitalistas, egoístas (...). La Comisión de Profesores Indígenas (Copipe), a lo largo de los años, intentó concluir una negociación con el Estado para tratar de cumplir con la regularización de la gestión de la educación indígena, porque no pueden cumplir con lo que se recomienda en la gestión de la escuela normal (registro en el terreno, audiencia pública en Petrolina, noviembre de 2013).

de los años noventa, con los procesos de apertura económica a través de “una serie de reformas político jurídicas (...) y replanteamientos encaminados al mejoramiento de las capacidades del país para competir en el mercado mundial” (Jaramillo, 2004, p. 93).

Este modelo de calidad promueve valores como la competitividad, otra metáfora presente en la visión actual de la educación desde el Estado, en lugar de la solidaridad o el trabajo comunitario, fundamentales en la vida de los pueblos indígenas y no indígenas de Colombia y la región. Por otro lado, los “contenidos culturales” que se incluyen en los currículos escolares en los territorios indígenas, entre ellos, la enseñanza de las lenguas indígenas, no tienen el mismo estatus que otras áreas de conocimiento en las evaluaciones individuales a los estudiantes, como tampoco lo tienen en las pruebas de conocimiento estatales o en las pruebas de ingreso realizadas por las universidades.

El desgaste involucrado en tratar de adecuarse a los estándares de calidad propuestos desde el Estado, con frecuencia deja por fuera la discusión de temas relevantes para la educación de los pueblos indígenas. No se ponen en discusión los criterios de calidad de la educación o la concepción misma de lo que es o debería ser esta, mucho menos los problemas que enfrentan las escuelas rurales.

Si bien desde los Estados se promueve una política que apoya los procesos educativos locales de las comunidades indígenas, se vulneran al mismo tiempo los derechos de los trabajadores y los maestros. Así, por ejemplo, en Colombia, aunque el Estado estipula que la educación de los niños en los territorios indígenas debe incluir en su currículo el aprendizaje y desarrollo de las lenguas indígenas, el sistema de contratación de los maestros en las zonas rurales no permite que la mayoría de ellos permanezcan en la misma institución educativa, lo cual hace imposible que puedan aprender una lengua indígena o comprometerse con los procesos educativos de la comunidad. Situaciones similares se evidencian en Brasil y Ecuador.

En Brasil, las reflexiones sobre la interculturalidad empezaron en el campo pedagógico en los años noventa, tratando temas de género, sexualidad y relaciones étnico-raciales para políticas educativas, las cuales han arrojado resultados tímidos, pues aún persiste un ambiente de prejuicio e intolerancia en muchas esferas de la vida escolar cotidiana. La interculturalidad para los pueblos indígenas de Brasil ha tomado fuerza en los discursos políticos, principalmente en lo referente a las políticas educativas y de salud. De la misma manera, las “pedagogías interculturales” han tomado fuerza en los discursos de maestros indígenas, aunque todavía es un proceso en construcción, ya que la educación escolar indígena ha sido pautada por los principios de la educación estatal nacional.

La Constitución brasileña reconoce la categoría “educación indígena” que legitima pedagogías y modalidades de educación propia en Brasil. No obstante, a pesar de los movimientos de lucha y reivindicación, y su materialización garantizada en la Constitución, la educación indígena sigue siendo un derecho que debe alcanzarse plenamente, dado que los pueblos indígenas aún no tienen asegurado el derecho a la autonomía en la gestión de sus territorios. La Constitución aún mantiene el control del aparato estatal que gestiona las políticas indígenas, manteniendo incluso en muchos casos una relación tutelar con estos pueblos (Verdun, 2010).²²

Hoy existe en Brasil un profundo debate en torno a las políticas y acciones del Estado en la educación de los pueblos indígenas y la responsabilidad en la gestión de la educación escolar indígena (Almeida, 2010), el cual se vio reflejado en el Estatuto de los Pueblos Indígenas de la Comisión Nacional de Política Indigenista y en recientes decretos estatales. No obstante, es importante decir que, aunque estos han sido fundamentales para el proyecto de educación autónoma de los pueblos indígenas, las políticas educacionales continúan centradas en un sistema de enseñanza universalizado. Así, por ejemplo, el artículo 32 expresa la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua portuguesa a los niños, aunque se les pueda enseñar la lengua propia. Por otro lado, los marcos generadores del modelo actual de educación, tal como lo fue el de los misioneros, son fruto “de ideologías y prácticas catequizadoras aunque son vistas como “ideologías y prácticas libertadoras” (Franchetto, 2002, p. 95).

En el caso del pueblo truká, la apuesta por la interculturalidad es visible en el discurso escolar, en carteles, en la formación de los maestros. No obstante, todavía es posible identificar que la escuela indígena está basada en una filosofía educacional estatal que ignora en su práctica pedagógica los conocimientos locales, los cuales, cuando se integran en las prácticas escolares, continúan produciendo representaciones estereotipadas y exotizantes de la vida de los pueblos indígenas. Esta situación es particularmente visible en los textos pedagógicos escolares, tanto de las escuelas indígenas como no indígenas.

En Brasil, las escuelas indígenas son diseñadas mediante una política estatal que abre un abismo en medio de los diálogos entre comunidad y municipio y las políticas federales gestadas por el Ministerio de Educación (MEC). En este sentido, plantea el líder indígena truká, Wilson Santos, en la Cámara Municipal:

22. Un ejemplo es el proyecto de Ley 215/2000, que transfiere la competencia de reconocimiento de las tierras indígenas por el Congreso Nacional. Otros ejemplos son el proyecto de Ley 38/1999, que establece un máximo de reconocimiento territorial, que no traspase el 30 % de los territorios del entorno, y el proyecto de Ley 1.616/1996, que determina la posibilidad de explotación de los recursos minerales en los territorios indígenas por agencias privadas.

Não conseguimos ainda ter um diálogo com os municípios que nós somos sujeitos daquele município. A responsabilidade pela educação escolar indígena também é do município. Mas as secretarias municipais não veem dessa forma. Nós estamos fora de fóruns, de reuniões de planejamento, estamos fora das conferências municipais (Monteiro, 2014).

Es posible identificar entre los maestros prácticas discursivas que incorporan la necesidad de hablar del pueblo trucká, de contar su historia, su vida y sus procesos de organización. Así lo manifiesta el líder trucká Edilene Pajeú:

Precisamos que as escolas contem a verdadeira história e não mais aquela história colonizadora a gente vê ainda no século XXI nos livros didáticos e ainda se depara com cenas de preconceito, principalmente nos espaços onde não deveria estar acontecendo, que é no espaço educacional (Monteiro, 2014).

Así, *grosso modo*, podría decirse que en estos tres países se han venido construyendo diversas formas de entender la categoría interculturalidad; las cuales han tenido impacto tanto en los debates académicos como en las políticas educativas del Estado y de las organizaciones indígenas. Estos dos actores, junto con los intelectuales que apoyan las propuestas y los procesos de las organizaciones indígenas, son los que dotan de contenido y significado al término, en la mayoría de los casos, solo como bandera política. La disputa por la interculturalidad se expresa más como un enfrentamiento por una categoría académica o un eslogan político que como una contienda por un proyecto político y, por ende, educativo, que promueva la transformación y la emancipación de las sociedades.

Estas voces se erigen como los portavoces acreditados en una pugna en la que no solo se disputa el significado. Además del enfrentamiento en los contenidos, se experimenta una pugna por una suerte de “derecho de propiedad” frente a la categoría interculturalidad, como una lucha antaño ganada por el movimiento indígena, un ir y venir entre lo que es y lo que no es, entre quién está y quién no está autorizado para dar contenido y hablar públicamente de una u otra categoría (Vargas, 2014). La lucha por la categoría no es, entonces, solo un problema discursivo, “la expropiación del concepto tiene que ser rebatida a través del desarrollo de una serie de polémicas (...) separando un significado del concepto del ámbito de la consciencia pública para suplantarlo dentro de la lógica de otro discurso político” (Hall, 2010, p. 149).

La tensión por el símbolo y su contenido se escenifica entre un Estado que señala como problema el “monopolio” de lo intercultural por parte de las organizaciones indígenas, y unas organizaciones indígenas que demandan una pérdida del contenido real de sus propuestas cuando se les “roba” el discurso del Gobierno. Así lo afirma Luis Macas, líder histórico del movimiento indígena ecuatoriano:

Cuando hablamos de paradigmas diferentes, estamos hablando de formas de vida diferentes, el sumak kawsay, por ejemplo, se construye eminentemente dentro de una matriz recíproca, comunitaria, que no tiene nada que ver con el sistema de vida mercantil, son dos cosas totalmente incompatibles. Por eso es que a veces nos dan ganas de reír o llorar cuando dice el presidente que para el Buen Vivir, que para el sumak kawsay, hay que explotar los recursos naturales. No sé cómo calificar esto más allá de lo contradictorio (entrevista a Luis Macas;²³ Vargas, 2014).

Lo curioso de esta pugna por los contenidos, los lugares de enunciación y las posicionalidades que hacen legítimo o no el discurso de uno u otro actor en la disputa por la interculturalidad, es el hecho de que parten de una promesa muy similar, diálogo de saberes en el respeto, el encuentro y el diálogo entre culturas, promesa de transformación de las sociedades aún por construir, proyecto decolonial “que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad” (Walsh, 2009, p. 2), que no coloca en el escenario público agendas programáticas reales diferenciadas que muestren cómo se está haciendo, se ha hecho o se va a hacer la interculturalidad. Organizaciones y Estado intentan posicionar retóricas distintas, pero al final estas coinciden más de lo que se podría pensar.

El discurso actual sobre la interculturalidad y lo intercultural puede considerarse una “ideología orgánica”, en términos de Gramsci (citado en Hall, 2010), que dirige y crea “el terreno sobre el que se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc. [en resumen,] dan forma a la vida cotidiana” (p. 276). Hoy aceptamos casi sin discusión que los Estados nacionales están divididos en culturas, entidades autocontenidas, con instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas que permanecen estables a lo largo del tiempo, totalidades a las cuales es posible poner algún tipo de límites, ya sea territoriales, simbólicos, identitarios o lingüísticos. Asumimos que “la interculturalidad” y “lo intercultural” constituyen el terreno de disputa y transformación de las realidades sociales, nos es casi imposible imaginar otro escenario de lucha (al menos en el contexto latinoamericano).

La interculturalidad es el nuevo sentido común de la época en que vivimos, “un sentido común que clausura amplias posibilidades de lo político, incluso cuando promueve la idea de estar ampliando sus horizontes” (Rojas, 2011a, p. 176). Aunque todas las acciones y debates que se realizan en su nombre tienen como objetivo cambiar las relaciones desiguales de poder entre diferentes sociedades, “se supone con bastante frecuencia que las diferencias son ontológicas, no construidas en relaciones históricas (...)” (Rojas 2011a, p. 190).

23. Indígena kichwa-saraguro, fundador de la UIAW. Parte del equipo fundador del proyecto educación intercultural bilingüe (EIB) por la Conaie.

La ideología de la interculturalidad compartida por el Estado, los organismos multilaterales, las agencias de cooperación y las organizaciones sociales, entre ellas, las organizaciones indígenas, tiene más puntos en común que diferencias. La similitud más evidente es la convicción de que el principal conflicto de las sociedades contemporáneas en América Latina, y como consecuencia el que requiere mayor atención, es el de la diferencia cultural.

La interculturalidad como ideología y proyecto es más funcional para los Estados y el sistema educativo instituido que para las organizaciones indígenas, las cuales van perdiendo las condiciones y las capacidades para luchar y negociar un significado y un proyecto realmente emancipador bajo este rótulo. Aun cuando se quiere llevar a cabo proyectos educativos autónomos, estos siguen atrapados en este consenso común de lo que son o deben ser las relaciones en las sociedades que se reconocen hoy como inter, multi o pluriculturales.

En la región, durante los últimos años, la educación bilingüe e intercultural ha estado marcada por una suerte de “institucionalización”. Algunas organizaciones indígenas han reaccionado a lo que consideran una intervención directa del Estado en la vida y destino de los pueblos indígenas. Un ejemplo particular es el proceso adelantado por el ya mencionado CRIC (Cauca, Colombia), que en respuesta a la intervención ha creado propuestas educativas como el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN). Aunque este proyecto se plantea como una reacción ante las imposiciones estatales y una expresión de la autonomía de los pueblos indígenas, la base de este continúa siendo la política estatal de educación: los proyectos educativos comunitarios (PEC) (Bolaños, 2009), promovidos desde el Ministerio de Educación Nacional. Los PEC son la contrapropuesta en los territorios indígenas del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Otro ejemplo es la experiencia actual de la UIAW de Ecuador, que siguió funcionando a pesar de ser clausurada y ahora cuenta con una nueva traza en comunicación intercultural.

En el caso de Brasil, los procesos de concursos públicos para maestros indígenas, en algunos casos desarrollados por motivaciones de orden étnico, o por cuestionamientos ante el reconocimiento de la identidad indígena, se han constituido en punto de disputa y conflicto. La experiencia de la Licenciatura Intercultural de la Universidad Federal de Pernambuco, ha garantizado la formación superior de indígenas de los doce pueblos de este estado. Aunque ha sido formada una primera cohorte, con cerca de 300 indígenas graduados, el acceso a esta formación no está garantizado aún para todos los interesados, de allí que la selección de quienes accederán a los cupos, genere conflictos relacionados, en algunos casos, con la actuación en las redes locales del movimiento

indígena, que influye en el alcance de este proyecto al público de maestros que actúan en una comunidad.

Por otro lado, es posible observar cómo, mientras algunos maestros se encuentran comprometidos con el proyecto educativo indígena, otros viven el cotidiano escolar distantes del campo político de las disputas por la interculturalidad, buscando horizontes laborales en la educación formal por razones principalmente económicas, afirmando la necesidad de “buscar las oportunidades donde sea”. Hoy existe cada vez más en las universidades de Brasil la necesidad de ocupar los espacios universitarios en otro tipo de campos, diferentes a las licenciaturas interculturales, los cuales se consideran más “tradicionales”. Esta es una realidad creciente, sobre todo después del Decreto 12.711 de 2012, que establece para todas las instituciones de enseñanza superior el 50 % de los cupos escolares para estudiantes negros, pardos e indígenas.

Otro elemento que complejiza las “pedagogías interculturales” en Brasil está relacionado con el camino que toman algunas metodologías interculturales, las cuales abrazan el pasado y lo tradicional reconfigurados de manera fetichizada, a través de prácticas meramente folclóricas que priorizan un pasado intocable. La memoria asociada a lo local es actualizada continuamente por los indígenas, en el complejo escenario de la etnicidad, en un proceso difuso y complejo, caracterizado por la polisemia de posiciones y por la dificultad de encontrar un equilibrio entre lo local y lo universal.

Al tratar de incluir las prerrogativas del diálogo entre lo local y lo global en la práctica pedagógica y los procesos didácticos, los maestros a menudo encuentran dificultades. Lucilene, maestra y articuladora pedagógica indígena, afirma en este sentido, “as vezes a gente se vênumacontradição, sem conseguir encontrar um equilíbrio entre o local e o universal” (Monteiro, 2014), explicando que no siempre son valorados los aspectos de su cultura local por la sociedad civil, haciéndose necesario trabajar en otro tipo de contenidos que se consideran más “globales” con sus estudiantes.

En estos casos, al parecer, más que una oposición radical a las políticas estatales o una imposición del Estado sobre los pueblos indígenas, estamos frente a otro tipo de situación, una formulación coelaborada sobre la educación bilingüe e intercultural, en la cual “lo cultural” matiza los términos del conflicto entre el Estado y las autoridades de los pueblos indígenas, manteniendo las demandas y el horizonte de discusión en términos aceptables para ambas partes, en un proceso de consenso ideológico, en el cual el grupo dominante legitima “la forma en que las cosas son [al lograr] que el grupo subordinado perciba el mundo de

acuerdo con los significados y valores del grupo dominante” (Grossberg, 2004, pp. 51-52).

Interculturalidad, consenso y hegemonía

Tal como propone Hall (2010), al hablar de la identidad cultural y la cultura nacional, “por muy diferentes que sean sus miembros en términos de clase, género o raza, una cultura nacional busca unificarlos (...) para representarlos a todos como pertenecientes a la misma gran familia nacional” (p. 384), en este caso, a la gran familia de la nación multicultural.

En varios países de Latinoamérica, la interculturalidad es el derrotero ideal para tramitar muchos tipos de diferencias que, a pesar de ser presentadas como étnico/raciales-culturales, son la expresión de otro tipo de conflictos: de la dicotomía campo-ciudad, las diferencias de clase, la tenencia de la tierra, las diferencias de género, etc. En este tipo de conflictos, la base de la confrontación no es “cultural”,

(...) lo que se da (...) no es un choque entre culturas sino entre sociedades o grupos sociales en busca del poder, aunque algunos de ellos se cubran con la bandera de la cultura para fundamentar o justificar su dominio sobre otros o la lucha de éstos contra aquéllos” (Vasco citado en Díaz, 2012, p. 230).

Como afirma Grossberg (2004), la política moderna involucra tanto la lucha por el consenso ideológico como la lucha por la hegemonía; dos procesos distintos pero continuos. La hegemonía, según Gramsci (citado en Hall, 2010), es un “proceso de coordinación de los intereses de un grupo dominante con los de otros grupos y con la vida del estado como un todo” (p. 269), el cual es, sin embargo, temporal y contingente, y da cuenta de articulaciones específicas que tienen un carácter multidimensional y multiescenario.

En esta lectura, el Estado no es concebido simplemente como un aparato administrativo y coercitivo, y las organizaciones y autoridades de los pueblos indígenas como “naturalmente” subalternas o contestatarias. Desde esta interpretación, no existe tal oposición radical entre Estado y organizaciones o autoridades indígenas, pues

(...) quienes “lideran” un periodo de hegemonía [no son descritos] como una “clase dirigente”, sino como un bloque histórico [en el que] habrá un estrato de las clases subalternas y dominadas que se han incorporado a causa de concesiones y compromisos específicos (...) aun cuando asuman un rol subordinado (Hall, 2010, p. 270).

Aunque “en la hegemonía, la gente no tiene que percibir el mundo en la misma forma sino aceptar la desigual distribución de poder, riqueza o libertad, etc.” (Grossberg, 2004, p. 52), los consensos ideológicos, en algunos casos, posibilitan que los grupos subordinados acepten una relación inequitativa. La interculturalidad forma parte de los consensos, del sentido compartido con el que se piensa lo social y sus conflictos en distintos Estados de América Latina, los cuales, a pesar de tener diferentes historias y condiciones políticas, comparten una idea similar de lo intercultural y la interculturalidad que se articula en múltiples formas de gobierno y en formaciones sociales distintas.

Durante la última década, los Estados en América Latina cumplen un nuevo papel que capitaliza la diferencia cultural y lingüística que otrora fue bandera de lucha y resistencia de los movimientos indígenas y campesinos. Hasta hace poco las diferencias culturales se consideraban deficiencias para adaptarse a la forma de vida de la sociedad mayoritaria; sin embargo, tal como lo señala Wright (1998), “‘la cultura’, que había aparecido como un impedimento, ahora lo hacía como un recurso para negociar su coexistencia con la sociedad dominante” (p. 138).

La configuración de un nuevo campo de disputa sobre la interculturalidad y lo intercultural devela una red compleja de interacciones que pareciera hacer imposible el cumplimiento de la promesa de la interculturalidad. La confianza, la solidaridad y la voluntad necesarias para emprender procesos de diálogo y consenso entre el Estado y los pueblos indígenas que repercutan en la negociación del bienestar común y, por ende, en la definición de estrategias económicas, políticas y sociales en pro del reconocimiento de la diferencia y la redistribución de la riqueza y el poder a nivel nacional, son condiciones que parecen hoy imposibilitadas tanto por las agendas e intereses de los actuales gobiernos, que mantienen en vigencia el proyecto estatal moderno, como por las tareas aún pendientes de las actuales organizaciones indígenas en transformación.

El accionar colectivo de las organizaciones indígenas en América del Sur ha posibilitado la complejización y ampliación de los discursos, los conceptos y las prácticas del proyecto de la interculturalidad de formas inéditas que se enfrentan al reto de renovar sus voces en los marcos de la política estatal, en las que se cruzan las promesas incumplidas del proyecto modernidad con las necesidades locales cotidianas.

En este cruce de demandas y necesidades, lentamente y a pulso, las organizaciones indígenas han logrado colocar en las arenas de la política pública temas antes no pensados, como el valor y la importancia de la diversidad cultural y, en consecuencia, la necesidad de establecer formas adecuadas para dar trámite justo

y digno a la diferencia. Es aquí en donde se tejen los discursos y los proyectos por una educación propia, por una educación para y desde el sujeto (político y epistémico) indígena.

Reflexiones finales

La educación es uno de los “sitios de antagonismo político y social [que] constituyen los objetos de la política moderna” (Hall, 2010, p. 275). Es el punto desde el cual la hegemonía se ejerce sobre la sociedad como un todo; en resumen, la arena de las disputas sociales.

Cuando reflexionamos acerca de la educación indígena, pensamos en la idea gramsciana de que todos los individuos son filósofos y productores del conocimiento, en la idea del intelectual orgánico, que se conecta con las premisas libertarias de los proyectos de educación intercultural. Esta filosofía está “contida na linguagem, no senso comum e no bom-senso, assim como na religião popular e, conseqüentemente em todo sistema de crenças (...)” (Gramsci, 2014 p. 93).²⁴ La escuela es un importante espacio de formación política en los pueblos indígenas, un espacio para imaginar nuevas formas de actualización y recreación de la memoria, los conflictos y el poder, los antagonismos sociales y culturales.

La educación bilingüe intercultural y la institución escolar indígena, escuela o universidad, tal como son hoy, independientemente de cumplir o no las expectativas del proyecto de la interculturalidad y gracias a la autonomía que han ganado los pueblos indígenas, son un espacio que posibilitan imaginar y experimentar formas alternativas de educación, escolaridad, pedagogía, lo cual no es posible en otros proyectos educativos estatales. La escuela indígena se opone al capitalismo y al neoliberalismo de los Estados a través de la promoción de valores como la solidaridad o el trabajo comunitario, la necesidad de organizarse y aliarse con otros para luchar por una sociedad más equitativa, y a la vez debe plegarse al modelo de calidad del Estado que promueve valores como la competitividad o la individualidad.

La interculturalidad y la educación bilingüe intercultural se presentan como un conjunto de ideas contradictorias, un “proyecto concebido inicialmente como técnica de integración que hoy se reclama como alternativa y expresión de resistencia” (Rojas, 2011a, p. 177), un diálogo en medio de “equivocaciones controladas”, en el cual “la diferencia de significado entre ‘nosotros’ y ‘ellos’

24. “Esta filosofía está contenida en el lenguaje del sentido común y el buen juicio, así como en la religión popular y, por lo tanto, en todos los sistemas de creencias”.

se mantiene y se utiliza en la conversación que (...) comunica dos mundos y mantiene sus diferencias” (Viveiros de Castro citado en Cadena, 2009, p. 150).

La aproximación a la cuestión de la formación y la transformación del campo ideológico, a la conciencia popular y sus procesos de formación, desestabiliza de manera decisiva este problema. La pregunta crucial no es por la “coherencia” del complejo ideológico, pues la contradicción es inherente a las ideologías orgánicas (Gramsci citado en Hall, 2010, p. 279); la pregunta clave es por las relaciones de fuerza que permiten que una ideología cobre fuerza y se haga o no hegemónica, es decir, “cómo se difunden estas corrientes ideológicas y por qué se fracturan a lo largo de ciertas líneas y en ciertas direcciones” (Hall, 2010, pp. 268-279).

La pregunta principal que debemos hacernos hoy acerca de la educación intercultural bilingüe y otros proyectos similares, la cual queda sin respuesta en este texto y debe ser punto de partida para futuros debates, es ¿en qué medida y en qué aspectos la educación intercultural bilingüe y otros proyectos similares y la noción misma de la interculturalidad son alternativas a los consensos ideológicos que legitiman las relaciones inequitativas y la opresión en nuestras sociedades? En muchos casos, la enunciación de las desigualdades y los conflictos sociales como diferencias culturales nos han llevado a reafirmar un proyecto hegemónico construido sobre la discriminación racial, lingüística y cultural.

El ataque a todo tipo de reduccionismo en la interpretación de las formaciones sociales acá analizadas, puede ayudarnos a pensar de maneras radicalmente diferentes la interculturalidad y sus posibilidades teóricas y políticas, sin ocultar o negar sus limitaciones, y a “estimular ideas más vigorosas y rigurosas sobre la política” (Gramsci citado en Hall, 2010, p. 267), en este caso, las políticas de educación bilingüe e intercultural en Ecuador, Colombia y Brasil, como ejemplos de la realidad latinoamericana.

Referencias

- Almeida, E. A. (2010). A Educação Escolar Indígena no Brasil nos Sistemas de Ensino do Brasil. *Revista da Faeba–Educação e Contemporaneidade*, 19(33), 4-23.
- Bolaños, G. (2009). El sistema educativo indígena propio: una estrategia de trabajo y unidad de los pueblos indígenas de Colombia para su fortalecimiento político y cultural. *Çxayu’çe*, 60-67.
- Cadena, M. de la (2009). *Política indígena: un análisis más allá de la política*. Recuperado de <https://goo.gl/Xr3NaL>

- Consejo Regional Indígena del Cauca [CRIC]. (2007). *Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca*. Cauca: Autor.
- Dávalos, P. (2010). *La democracia disciplinaria. El proyecto posneoliberal para América Latina*. Quito: CODEU-PUCE.
- Díaz, M. E. (2012). Una mirada a las contradicciones de la revitalización lingüística en el Cauca. *Tabula Rasa*, 17, 219-244.
- Díaz-Polanco, H. (2008). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Franchetto, B. (2002). Sobre discursos e prácticas na Educação Escolar Indígena. In A. Souza-Lima y C. Barroso-Hoffmann (Orgs.), *Estado e povos indígenas - bases para uma nova política indigenista II* (pp. 95-99). Brasil: Contra-Capa.
- Gramsci, A. (2014). *Cadernos do Cárcere*. SP: Civilização Brasileira.
- Grossberg, L. (2004). Entre consenso y hegemonía: notas sobre la forma hegemónica de la política moderna. *Tabula Rasa*, 2, 49-57.
- Hale, C. (2007). ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. En M. Lagos y P. Calla (Comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina* (pp. 238-284). Bolivia: PNUD.
- Hall, S. (2010). El problema de la ideología: el marxismo sin garantías. En S. Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 33-154). Popayán-Lima-Quito: Enviñón.
- Hall, S. (2010). El redescubrimiento de la ‘ideología’. En S. Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 155-191). Popayán-Lima-Quito: Enviñón.
- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En S. Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Popayán-Lima-Quito: Enviñón.
- Hall, S. (2010). La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad. En S. Hall (Ed.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 155-191). Popayán-Lima-Quito: Enviñón.
- Jaramillo, R. R. (2004). La calidad de la educación: hacia un concepto de referencia. *Educación y Pedagogía*, 16(38), 93-100.
- Mato, D. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos y oportunidades en América Latina. En D. Mato

- (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp. 21-79). Caracas: Unesco.
- Monteiro, E. (2014). *A temática indígena entre culturas escolares e interculturalidades: análise de contextos e experiências no Sertão do São Francisco, Nordeste de Brasil*. Recife: UFPE.
 - Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17. Recuperado de <http://www.oei.es/oeivirt/rie17a05.htm>
 - Paladino, M. y Almeida, N. (2012). *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Laced.
 - Piamonte, M. y Palechor, A. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34, 109-118.
 - Plan Nacional de Desarrollo. (2009). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013: Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. República del Ecuador: Senplades.
 - Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2010). Transformaciones en la educación superior ecuatoriana: antecedentes y perspectivas futuras como consecuencia de la nueva Constitución Política. *Educación Superior y Sociedad*, 15(1), 129-154.
 - Rojas, A. (2011a). *Interculturalidad, el problema de las relaciones entre culturas*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Javeriana, Bogotá.
 - Rojas, A. (2011b). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2), 173-198.
 - Vargas, P. (2014). *La interculturalidad imposible. Relaciones entre el proyecto educativo indígena y el Estado ecuatoriano. El caso de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi* (Tesis de maestría inédita). Flacso-Ecuador, Quito.
 - Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 9, 6-7.
 - Wright, S. (1998). La politización de la “cultura”. *Anthropology Today*, 14(1), 1-19.
 - Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek (Eds.) *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 134-188). Buenos Aires: Paidós.



Esta obra colectiva hace aportaciones significativas e inéditas a los estudios interculturales, en general, y a la educación intercultural, en particular. Se trata de un conjunto de estudios que ofrecen una panorámica latinoamericana muy bien diferenciada y con aportaciones comparativas que generan líneas de investigación futura. Por ello, considero que en breve puede convertirse en una importante obra de referencia a nivel internacional.

GUNTHER DIETZ

Se trata de una obra muy actual y relevante para el contexto latinoamericano. Es una apuesta por el trabajo con, en y desde las comunidades, lo que entra en relación con uno de los objetivos buscados como es entender la interculturalidad desde las bases. Su lectura es amena y considero que puede ser un aporte tanto para poder continuar con las investigaciones presentadas como para generar metodologías mucho más participativas y colaborativas en el campo, rompiendo con las clásicas visiones eurocéntricas objeto-sujeto. Por otra parte, el grado de compromiso que se trasluce en varios capítulos puede servir de motivación a científicos sociales que se están iniciando en el campo.

ELEDER PIÑEIRO



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

VIGILADA MINEDUCACIÓN

