

Repensando pedagogías y prácticas
interculturales en las Américas

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

Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas



ABYA
YALA | UPS

2021

REPENSANDO PEDAGOGÍAS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN LAS AMÉRICAS

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

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

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

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

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

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

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, diciembre de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

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



Introducción

<i>María Sol Villagómez, Gisela Salinas, Sebastián Granda, Gabriela Czarny y Cecilia Navia</i>	7
--	---

PRIMERA PARTE

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

Interculturalidad y Pedagogía de la Madre Tierra: Más allá del antropocentrismo <i>John Jader Agudelo</i>	23
Principios del <i>sentipensar</i> maya: hacia una heurística inter-transcultural <i>Seín Ariosto Laparra</i>	63
La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria <i>Jose Antonio Caicedo Ortiz y Elizabeth Castillo Guzmán</i>	93

SEGUNDA PARTE

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

Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México <i>Gabriela Czarny, Gisela Salinas y Cecilia Navia</i>	149
La Universidad ante los derechos indígenas: Bilingüismo / Interculturalidad <i>Stella Maris García y María Verónica Di Caudo</i>	173

Astronomia nas culturas: uma formação baseada na educação de Paulo Freire <i>Leonardo Marques Soares, Juarez Melgaço Valadares y Walmir Thomazi Cardoso</i>	203
--	-----

La enseñanza del quichua a través de entornos virtuales. La experiencia de la Universidad Politécnica Salesiana <i>Luis Montaluisa, Fernando Garcés, Soledad Guzmán, Aurora Iza y Sebastián Granda Merchán</i>	233
--	-----

TERCERA PARTE

Trayectorias escolares y universitarias: etnicidad, género y generación

Trayectorias escolares de mujeres indígenas y rurales en la provincia de Salta (Argentina) <i>Macarena Ossola, Gonzalo Soriano, Nuria Rodríguez y Noelia Di Prieto</i>	267
---	-----

«La mujer indígena también puede salir adelante»: Perspectivas y trayectorias de mujeres <i>kichwa</i> universitarias <i>Diana Ávila Camargo, María Sol Villagómez Rodríguez y Sebastián Granda Merchán</i>	295
--	-----

Jóvenes rurales indígenas y educación superior universitaria en Bolivia <i>Weimar Giovanni Iño</i>	325
---	-----

CUARTA PARTE

Políticas, diferencia cultural y racismo en educación

El tratamiento de la diversidad en la Reforma Educativa en México <i>Ernesto Díaz Couder y Elba Gigante</i>	361
--	-----

El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior <i>Daniel Mato</i>	393
---	-----

Semblanzas	409
------------------	-----

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Horizontes que anuncian nuevos caminos

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

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

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

La organización de la obra

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

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

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

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

En el capítulo **La formación docente intercultural en Colombia (1977-2020). Pedagogía comunitaria, Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación Universitaria** de *Jose Antonio Caicedo*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

Primera parte

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

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

John Jader Agudelo

El derrumbe de una mirada petrificada

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

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

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

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

Mas allá del antropocentrismo

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

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

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

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

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

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

En el marco de un encuentro del programa de formación para pueblos indígenas «Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra», de la Universidad de Antioquia, tuvimos la oportunidad de tener un encuentro en el territorio de Necoclí, resguardo de Caimán Bajo. Allí hablamos con un sabio del pueblo indígena Kuna-Dule el saila² Manuel Santacruz. Los estudiantes del área de Lenguajes e Interculturalidad le preguntamos, ¿por qué estábamos en crisis como humanidad? Así respondió: «Nos dieron una ley de origen y propósito que era *amar, cuidar y respetar a la Madre Tierra*. Hemos perdido la memoria, hemos olvidado esta ley, el hombre se puso por encima de ella para dominar, perdimos la memoria» (Encuentro zonal con saila Manuel Santacruz, agosto de 2016).

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

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

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

Los pueblos indígenas nos han recordado la locura que implica decir que somos los dueños de la Tierra, dejándonos mensajes desde todos los rincones sobre la necesidad de cambiar nuestro accionar. Seguimos esperando ese cambio y aunque sabemos que, en particular en Abya Yala, tenemos comunidades que han resistido y *re-existido* (Albán, 2013) desde mundos alternativos, su ejemplo tampoco ha sido suficiente para que la conciencia crezca, como debería, de manera que alcancemos una masa crítica que pueda propiciar un cambio de horizonte civilizatorio global³.

Tenemos los antecedentes de esperanza de cambio impulsados por el eco de la sabiduría ancestral desde Ecuador con el *buen vivir* y la reforma constitucional de 2008 que declara a la naturaleza como sujeto de derechos. También en Bolivia el Suma Qamaña, *vivir bien*, en la Constitución del 2009. En Colombia se dio un hecho histórico donde la Corte Constitucional en la sentencia T-622 de 2016, reconoció como sujeto de derechos al río Atrato, una cuenca con problemáticas socioambientales muy profundas, golpeada fuertemente por la violencia y el desplazamiento forzado, poblada por comunidades afros, campesinas e indígenas y llena de riquezas naturales⁴.

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

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

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

La posibilidad de superar como humanidad la actual crisis y movernos más allá del modelo antropocéntrico hacia quizás un modelo biocéntrico o de «ontologías relacionales» (Escobar, 2014; Gudynas, 2010) es, al parecer, aún una utopía. Escobar plantea estas ontologías relacionales como una fractura con la «ontología dualista» del proyecto moderno donde se es sujeto en el mundo de los objetos. De esta forma, el accionar desde el mundo de la ontología⁵ dualista va a llevar a asumir relaciones con la naturaleza de forma muy diferente y con consecuencias ya conocidas, mientras que desde la mirada interdependiente de la ontología relacional las decisiones sobre ese accionar van a considerar a la naturaleza como ser sintiente, llevándonos a considerar rutas éticas de cuidado y comunicación. Desde las cosmovisiones indígenas no existe la separación construida por el dualismo cartesiano moderno entre naturaleza y cultura.

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

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

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